Die sokratische Methode.

Vortrag, gehalten am 11. Dezember 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen

von

Leonard Nelson.

Dritte Auflage.

Verlag „Öffentliches Leben“.
Eldonejo „Publika Vivo“.
Göttingen 1931.

**Sonderdruck aus den Abhandlungen der Fries'schen Schule,
neue Folge, fünfter Band, 1. Heft.
Herausgegeben von Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht.**

Druck von Oscar Wettig, Gelnhausen

Als ein getreuer Schüler des SOKRATES und seines großen Nachfolgers PLATON kann ich es nur schwer rechtfertigen, Ihrer Aufforderung zu folgen und zu Ihnen über die sokratische Methode zu sprechen. Die sokratische Methode ist Ihnen bekannt als eine Methode des philosophischen Unterrichts. Aber es steht, nach PLATONs Worten, mit dem Philosophieren anders als mit anderen Lehrgegenständen: „Es läßt sich nicht in Worte fassen, sondern aus lange Zeit fortgesetztem, dem Gegenstande gewidmetem wissenschaftlichem Verkehr und aus entsprechender Lebensgemeinschaft tritt es plötzlich in der Seele hervor wie ein durch einen abspringenden Funken entzündetes Licht und nährt sich dann durch sich selbst."[1]

Ich fühle mich daher in ähnlicher Verlegenheit wie etwa ein Geiger, der auf die Frage, wie er das Geigen zu Stande bringe, wohl von seiner Kunst etwas vorführen kann, aber nicht in Begriffen auseinandersetzen kann, wie man das Geigen anfängt.

Die sokratische Methode ist nämlich nicht die Kunst, Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren, nicht die Kunst, über Philosophen zu unterrichten, sondern Schüler zu Philosophen zu machen. Wollte ich daher von der sokratischen Methode eine rechte Vorstellung geben, so müßte ich meine Rede hier abbrechen und, statt Ihnen etwas vorzutragen, mit Ihnen eine philosophische Frage nach sokratischer Methode behandeln. Aber wie sagte

[1] PLATON: Briefe (übersetzt von OTTO APELT), Seite 72. Leipzig 1918.

Platon? Nur ein *„lange Zeit fortgesetzter,* dem Gegenstande gewidmeter Verkehr“ läßt das Licht der philosophischen Erkenntnis aufleuchten.

So greife ich denn – mit Rücksicht auf die Kürze der mir zur Verfügung stehenden Zeit – doch zu dem Wagnis einer Schilderung der sokratischen Methode, zu dem Versuch, Ihnen durch Worte ihren Sinn und ihre Bedeutung nahe zu bringen. Ich rechtfertige diesen Kompromiß damit, daß ich meine Aufgabe begrenze, indem ich den Zweck meiner Ausführungen nur darin suche, wenigstens Ihre Aufmerksamkeit auf diese Lehrart zu richten und dadurch deren Beachtung zu fördern.

Wie es noch wenig ist, wenn man von der Rede des Großinquisitors in Dostojewskis Roman nichts anderes weiß, als daß sie die großartigste Erörterung eines der ethischen Fundamentalprobleme ist, so ist es doch so viel, daß man fortan eher geneigt sein wird, diese Rede mit Aufmerksamkeit zu lesen. Und wie es noch wenig ist, wenn man am einstigen physikalischen Institut hier in der Prinzenstraße die Gedenktafel beachtet, die vom ersten elektrischen Telegraphen Kunde gibt, wie er, von Gauss und Wilhelm Weber erfunden, zur Verbindung dieses Instituts mit der Sternwarte diente, so ist es doch immerhin so viel, daß man fortan der Geschichte dieser Erfindung mit größerer Ehrfurcht nachgehen wird. Und so hoffe ich auch durch die Behandlung meines Themas Ihr Interesse zu erwecken für die bedeutsame und in all ihrer Schlichtheit tiefe Methode, die den Namen des athenischen Weisen trägt, dem wir ihre Erfindung verdanken.

Sie ist als eins der Stiefkinder der Philosophie mißachtet und verstoßen worden, und nur ihr Name hat sich erhalten neben ihrer beliebteren älteren Schwester, der einschmeichelnderen und bequemer zu lenkenden, der dogmatischen Methode.

Sie argwöhnen vielleicht bei mir eine persönliche Neigung zu der jüngeren der beiden Schwestern. Und ich will freimütig gestehen, daß in der Tat, je länger ich mich ihres Umganges erfreue, ihr Reiz mich nur immer stärker fesselt, so daß es mir ein wahrhaftes Gebot der Ritterlichkeit geworden ist, die Verschollene und Totgesagte ins Leben zurückzuführen und ihr hier *den* Ehrenplatz zu erstreiten, den man bisher der innerlich toten und nur immer wieder prahlerisch aufgeputzten buhlerischen Schwester vorbehalten hat.

Aber lassen Sie mich hinzufügen – und ich will hoffen, so viel Ihnen heute zu beweisen –, daß nicht blinde Neigung mich leitet, sondern daß es der innere Wert ist, der mich zu der äußerlich Unscheinbaren zieht. Oder werden Sie sagen, das unglückliche Schicksal könne die von der erdrückenden Mehrheit der Philosophen Verschmähte nicht unverdient getroffen haben, und darum sei es müßig, ihr künstlich neues Leben einhauchen zu wollen?

Ich will mich hier nicht auf den allgemeinen Satz berufen, daß sich in der Geschichte keine prästabilierte Harmonie findet zwischen Verdienst und Erfolg. Denn, allerdings, eine *Methode* – als Weg zu einem Ziel – besitzt in ihrem Erfolg oder Mißerfolg einen sehr gewichtigen Prüfstein.

Doch kommt hier für eine gerechte Beurteilung erst eine Vorfrage in Betracht, die Frage nämlich, ob die fragliche Wissenschaft denn bereits so weit fortgeschritten ist, daß in ihr die Lösung ihrer Probleme auf einem vorgeschriebenen Weg überhaupt erstrebt wird, mit anderen Worten, daß man in ihr allgemeingültige Methoden anerkennt.

Diese Frage ist in der Mathematik und den auf ihr fußenden Naturwissenschaften längst zu Gunsten der Methode entschieden.

Es gibt keinen Mathematiker, der nicht mit der progressiven Methode vertraut ist und sie handhabt. Es gibt keinen ernsthaften Naturforscher, der sich nicht der induktiven Methode bedient. Ja die Methode genießt in diesen Wissenschaften eine so selbstverständliche und unbestrittene Anerkennung, daß die ihrem Leitfaden folgenden Schüler sich des gesicherten Ganges ihrer Forschungen oft kaum bewußt sind. Aller Streit um Methoden geht hier nur um deren Zuverlässigkeit und Fruchtbarkeit. Wird daher hier eine Methode bei Seite gelassen, oder bewahrt man ihr nur ein historisches Interesse, so ist die Vermutung berechtigt, daß sie der Forschung nichts mehr zu bieten hat.

Ganz anders aber da, wo in einer Wissenschaft noch das Recht gilt, daß jeder sich selbst Gesetz und Regel gibt, wo methodische Anweisungen von vornherein als nur zeitlich oder individuell bedingte, als nur geschichtlich zu beurteilende Forschungsweisen bewertet werden. Da kann es denn wohl das Glück fügen, daß eine Methode Anklang findet und eine Zeit lang die Richtung der Arbeiten bestimmt. Aber Irrtümer, die Begleiter jeder wissenschaftlichen Errungenschaft, werden hier nicht zum Ansatzpunkt, um die Mängel durch Anstrengungen in der gleichen Richtung zu überwinden, sondern sie werden zu Konstruktionsfehlern gestempelt, die völlig neuen Konstruktionen weichen müssen, denen dann freilich nur allzubald das gleiche Schicksal bereitet wird.

In diesem Jugendstadium der Entwicklung befindet sich das, was als philosophische Wissenschaft gilt, noch heute. Für dieses Urteil steht mir WINDELBAND zur Seite, der anerkannte Historiker der Philosophie. Er verkündet uns, daß „selbst unter denjenigen Philosophen, welche für ihre Wissenschaft eine besondere Methode in Anspruch nehmen,“ und das seien bei weitem

nicht alle — „nicht die geringste Übereinstimmung hinsichtlich dieser ‚philosophischen Methode' obwaltet".[2]

Diese Feststellung erscheint um so betrübender, als er kurz vorher zugestehen muß, daß nicht einmal für den Gegenstand der philosophischen Untersuchungen ein gleichbleibendes Merkmal festgestellt werden kann.

Man fragt sich nach alledem, was solche Philosophen von ihrer eigenen Wissenschaft eigentlich noch halten. Zum mindesten aber bleibt bei diesem Zustand der Anarchie die Frage unentschieden, ob die Mißachtung, die einer philosophischen Lehre zu Teil wird, schon deren wissenschaftlichen Unwert beweist. Denn wie will man hoffen, den wissenschaftlichen Wert oder Unwert einer philosophischen Leistung beurteilen zu können, wenn es für die Urteilenden allgemeingültige wissenschaftliche Kriterien überhaupt nicht gibt?

Und dabei liegt es nicht etwa so, daß die Mannigfaltigkeit der *Resultate* den Philosophen die Aufstellung eines Leitfadens für ihre Wissenschaft erschwert hat. Im Gegenteil, die großen philosophischen Wahrheiten sind im Grunde von jeher das Gemeingut aller bedeutenden Denker gewesen. Hier war also ein gemeinsamer Ausgangspunkt gegeben. Aber die Begründung dieser Resultate nach eindeutigen, die Willkür ausschließenden Regeln vorzunehmen, sich auch nur die hier vorliegende methodische Aufgabe mit Bestimmtheit und Schärfe zu stellen, dieses öffentliche Interesse der Philosophie hat noch so wenig Achtung gefunden, daß wir uns nicht wundern dürfen, wenn die Bemühungen Einzelner um die Befriedigung dieses Interesses vergebliche Anstrengungen geblieben sind.

---

[2] Wilhelm Windelband: „Präludien", Seite 9. Freiburg und Tübingen 1884.

In der Tat: Das Lebenswerk eines SOKRATES und eines KANT, das im Dienst dieser methodischen Aufgabe stand, es hat unermeßlichen historischen Ruhm geerntet. Aber es ist in seiner revolutionären Bedeutung für den Aufbau der Philosophie als Wissenschaft unfruchtbar und wirkungslos geblieben.

Zweimal bestand in der Geschichte der Philosophie die Aussicht, die Philosophie aus dem Stadium des Herumtappens auf den sicheren Weg der Wissenschaft zu bringen. Den ersten mutigen Versuch hat das Altertum mit dem Tode bestraft. Als Verführer der Jugend ist SOKRATES verurteilt worden. Die Neuzeit verschmäht den Ketzertod. Sie hat ihr Urteil abgegeben, indem sie – um noch einmal WINDELBAND das Wort zu geben – über KANT „hinausgegangen" ist.[3]

Und dabei bedarf es zur Würdigung der Bedeutung dieser beiden Männer nicht etwa erst einer künstlichen Interpretation. Sie haben diesen Sinn ihrer Bemühungen selbst ausdrücklich und unablässig betont. SOKRATES hat, wie jedermann weiß, kein System aufgestellt. Er hat wieder und wieder sein Nicht-Wissen zugestanden. Er ist jeder Behauptung entgegengetreten mit der Aufforderung, den Grund ihrer Wahrheit zu suchen. Er hat, wie es in der „Apologie" heißt, seine Mitbürger „ausgefragt, geprüft und ins Gebet genommen"[4], nicht um ihnen lehrend eine neue Wahrheit zu vermitteln, sondern nur, um ihnen den Weg zu zeigen, auf dem sie sich finden läßt.

Seine ethische Lehre, sofern dieser Name überhaupt auf seine Untersuchungen anwendbar ist, gründet sich auf den Satz, daß Tugend lehrbar ist, in bestimmterer Sprache, daß Ethik Wissen-

---

[3] Ebenda, Seite VI.
[4] PLATON: „Apologie des Sokrates" (übersetzt von OTTO APELT), Seite 44. Leipzig 1919.

schaft ist. Er hat diese Wissenschaft nicht aufgebaut, weil die Vorfrage ihn nicht losließ: *Wie* gelange ich zum Wissen über die Tugend? An dieser Vorfrage hat er festgehalten. Er hat den Mangel an fruchtbaren Ergebnissen gelassen hingenommen ohne eine Anwandlung von Skepsis hinsichtlich der Richtigkeit seiner Methode, unbeirrbar in der Überzeugung, trotz allem mit seinen Fragen auf dem allein richtigen Wege zu sein.

Die gesamte nachfolgende Philosophie steht völlig ratlos vor dieser denkwürdigen Tatsache — mit der einzigen Ausnahme PLATONS. PLATON hat die Methode des SOKRATES aufgenommen und beibehalten, auch dann noch, als seine eigenen Forschungen ihn längst über die Ergebnisse seines Lehrers hinausgeführt hatten. Er hat sie aufgenommen mit all ihren Unvollkommenheiten. Er hat ihre Schwächen und Härten nicht beseitigt, gewiß nicht aus Pietät gegen das Andenken des Lehrers, sondern weil er selbst dieser Mängel nicht Herr wurde. Ihn leitete, wie SOKRATES selbst, das Wahrheitsgefühl. Er, der so kühn mit dem Gehalt der sokratischen Philosophie schaltete, daß die philosophischen Philologen sich noch heute streiten, was sokratisch, was platonisch an der Lehre des PLATON ist, — der aber diese Kühnheit zur Huldigung wandelte, indem er all seine Entdeckungen seinem großen Lehrer in den Mund legte, — er hat ihm die größere Huldigung dargebracht, indem er diese Entdeckungen in die unausgeglichene, oft schleppende, oft abwegige Form des sokratischen Gesprächs kleidete, mit seines Lehrers Fehlern die eigene Lehre belastend. Er hat dadurch freilich zugleich den noch ungehobenen Schatz geborgen, und damit der Nachwelt die Möglichkeit gegeben, sich seiner von neuem zu bemächtigen und seinen Reichtum zu entfalten.

Vergeblich! Heute, nach zweitausend Jahren, ist das Urteil über SOKRATES unsicherer und geteilter denn je. Dem Urteil eines Sachkenners wie JOËL, daß SOKRATES „der erste und vielleicht der letzte ganz echte, ganz *reine Philosoph*"[5] war, steht das Urteil HEINRICH MAIERs gegenüber, der sagt, „daß man SOKRATES zu dem gestempelt hat, was er ganz gewiß *nicht* war, zum Philosophen".[6]

Dieser Zwiespalt des Urteils hat seine Wurzel in der Unangemessenheit der Kritik. Diese Kritik übt ihren Scharfsinn noch immer an den Ergebnissen der sokratischen Philosophie, Ergebnissen, die, weil sie nicht selbständig überliefert, vielleicht von SOKRATES überhaupt niemals festgehalten worden sind, den widerstreitendsten Deutungen ausgesetzt bleiben. Wo aber die Kritik die Methode streift, da haftet ihr Lob an Trivialitäten, oder sie verlegt doch den Wert der sokratischen Methode allein in die Persönlichkeit des SOKRATES, wie es das Urteil von WILAMOWITZ bezeugt, in dessen „Platon" wir lesen: „Die sokratische Methode ohne SOKRATES ist nicht mehr, als die Pädagogik zu sein pflegt, die einem Seelenführer von Gottes Gnaden abguckt, wie er sich räuspert und wie er spuckt, seine angebliche Methode auf Flaschen zieht und dann meint, das Wasser des Lebens auszuschenken."[7]

Wenn das lebendige, am Einzelproblem sich entfaltende Philosophieren des SOKRATES keine Nacheiferer gefunden hat, so ist es nicht zu verwundern, daß der Wahrheitsgehalt der weit abstrakteren methodischen Untersuchungen KANTs nicht aufgefaßt und aufgenommen worden ist – abgesehen von den wenigen,

---

[5] KARL JOËL: „Geschichte der antiken Philosophie", Seite 770. Tübingen 1921.

[6] HEINRICH MAIER: „Sokrates", Seite 157. Tübingen 1913.

[7] ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF: „Platon", erster Band, Seite 108. Berlin 1919.

die seine Lehre verstanden und fortgebildet haben, aber ihrerseits vollends vom übermächtigen Zeitgeist in den Hintergrund gedrängt und von der Geschichte übergangen worden sind.

Es fehlte alles, daß man in der kritischen Methode KANTs die Wiederaufnahme des sokratisch-platonischen Philosophierens entdeckte, alles, daß man die Kritik der reinen Vernunft als „Traktat von der Methode" nahm, als den ihr Urheber selbst sie nach seinen eigenen Worten hat verstanden wissen wollen.[8] KANT hat außer diesem Traktat von der Methode ein System aufgebaut. Er hat die weiten Gebiete der Philosophie durch eine Fülle von Resultaten bereichert. Um diese Resultate ist der Kampf entbrannt; aber die Hoffnung auf einen befriedigenden Austrag war trügerisch, solange man es unterließ, den erfinderischen Weg nachzuprüfen, auf dem KANT zu seinen Resultaten vorgedrungen war. Der Dogmatismus blieb in der Herrschaft, ja er triumphierte mehr denn je in willkürlichen Systembildungen, die, eins das andere an Phantasterei überbietend, dem nüchternen und kritischen Philosophieren des KANTischen Zeitalters das öffentliche Interesse völlig entfremdeten. Was an Bruchstücken von KANTs Ergebnissen auf diesen ihnen fremden Boden verpflanzt wurde, konnte hier doch zu keinem gesunden Leben gedeihen und erhielt sich nur künstlich dank der die Philosophie verdrängenden Liebhaberei für die Geschichte der Philosophie.

Warum, so fragt KANT, ist dem „Skandal" nicht vorgebeugt, der „über kurz oder lang selbst dem Volke aus den Streitigkeiten aufstoßen muß, in welche sich Metaphysiker . . . ohne Kritik unausbleiblich verwickeln"?[9]

---

[8] KANT: „Kritik der reinen Vernunft", Vorrede zur zweiten Ausgabe. (Reclamsche Ausgabe, Seite 21.)
[9] A. a. O., Seite 28.

Offenbar ist es das Ziel jeder Wissenschaft, die ihr vorliegenden Urteile zu begründen durch Zurückführung auf allgemeinere Sätze, die ihrerseits gesichert werden müssen, um dann, von diesen Grundsätzen aus vorwärtsschreitend, mit Hilfe logischer Folgerungen das System der Wissenschaft aufzubauen. Dieser Aufbau der Wissenschaften, so schwierig er im einzelnen sein mag, vollzieht sich grundsätzlich bei ihnen allen nach der gleichen Methode, der des progressiven Schließens. Die eigentlich methodischen Probleme liegen in jeder Wissenschaft da, wo der Rückgang vom Besonderen zum Allgemeinen vollzogen werden muß, wo es darum geht, sich der obersten Sätze, der allgemeinsten Prinzipien zu versichern.

Die glänzende Entwicklung der mathematischen Wissenschaft und ihr allgemein zugestandener Vorsprung erklärt sich daraus, daß ihre Grundsätze – ich sehe hier einstweilen von dem Problem der Axiomatik ab – sich dem Bewußtsein leicht anbieten, daß sie anschaulich klar und dadurch völlig einleuchtend sind, so einleuchtend, daß wie neulich HILBERT an dieser Stelle bemerkte die mathematische Einsicht jedermann aufgezwungen werden kann. Ja der Mathematiker ist nicht einmal genötigt, den Rückgang zu diesen Prinzipien erst künstlich zu vollziehen. Er kann von willkürlichen Begriffsbildungen ausgehen, über die Bildung dieser Begriffe hinaus getrost zu Urteilen fortschreiten, kurz, er kann unmittelbar systematisch und in diesem Sinne dogmatisch verfahren. Er kann dies, weil er in der Konstruierbarkeit der Begriffe ein Kriterium ihrer Realität besitzt, ein sicheres Kennzeichen dafür, daß sich seine Theorie nicht etwa auf bloße Fiktionen bezieht.

Schon die Naturwissenschaften genießen diesen Vorzug nicht. Die Gesetze, die den Erscheinungen der Natur zu Grunde liegen,

können nur erschlossen werden auf dem Weg der sogenannten Induktion. Aber da diese von der Beobachtung von Tatsachen ausgeht, deren Erkenntnis sie im Experiment von Zufälligkeiten befreit, da ferner alle Vorgänge in Raum und Zeit als solche der mathematischen Berechnung zugänglich sind, da endlich die gewonnenen Lehrsätze als Erfahrungssätze durch bestätigende oder widerstreitende Erfahrungen kontrollierbar sind, so haben die Naturwissenschaften im engen Anschluß an die Mathematik den Aufstieg zur Wissenschaft auch ihrerseits vollzogen. Wo dieser Anspruch, wie in der Biologie, noch bestritten wird, da handelt es sich um die Frage der metaphysischen Voraussetzungen innerhalb der induktiven Wissenschaften, und da zeigt sich dann freilich gleich die Verwirrung, die wir überall antreffen, wo wir in das Gebiet der Philosophie hinübertreten.

Die Philosophie beruht in ihren Grundsätzen nicht auf einleuchtenden Wahrheiten. Die Grundsätze sind in ihr vielmehr das Dunkelste, Unsicherste und Umstrittenste. Einigkeit herrscht nur da, wo es sich um die konkrete Anwendung dieser Sätze handelt. Aber wo es darum geht, von dem besonderen Fall der Anwendung abzusehen und die Grundsätze aus ihrer Verbindung mit der Erfahrung zu lösen, sie also in voller Abstraktheit aufzustellen, da verliert sich der Weg des Suchenden im metaphysischen Dunkel, wenn nicht schon das künstliche Licht der Methode ihm leuchtet.

Unter diesen Umständen möchte man erwarten, daß das Problem der Methode bei niemandem so in dem Vordergrund des Interesses zu finden sei wie bei dem Philosophen. Doch ist zu bedenken, daß die eben angestellte Erwägung ihrerseits ja schon durch einen methodischen Gesichtspunkt bedingt ist, indem sie vor aller eigentlichen philosophischen Spekulation die Frage auf-

wirft nach dem Wesen der philosophischen Erkenntnis, und durch diese Vorfrage erst Licht fällt auf die den eigentlichen Inhalt der Philosophie angehenden Probleme.

Lassen Sie uns an dieser Stelle einen Augenblick Halt machen und vorerst den Begriff der Methode, der uns hier beschäftigt, ein wenig schärfer ins Auge fassen. Was sollen wir uns eigentlich unter einer Methode vorstellen, die das Denken der Philosophen unter ihre Regeln zwingt? Es ist hier offenbar von etwas anderem die Rede, als nur von den Denkregeln der Logik. Denn die Befolgung der logischen Gesetze ist eine unerläßliche Voraussetzung für jede Wissenschaft, und das die philosophische Methode auszeichnende Moment kann daher nicht darin gefunden werden, daß sie sich der Hilfsmittel der Logik bedient. Das hieße die ihr zufallende Leistung zu eng begrenzen. Nun darf man andererseits die Anforderungen an sie nicht zu weit spannen und ihr nicht das Unmögliche zutrauen, den Gehalt der philosophischen Erkenntnis schöpferisch zu vermehren.

Was die philosophische Methode leisten soll, ist nichts anderes, als jenen Rückgang zu den Prinzipien zu sichern, der ohne ihren Leitfaden nur ein Sprung ins Dunkle wäre, mit dem wir denn nach wie vor an die Willkür verloren blieben.

Aber wie soll man auch nur die für die Entdeckung eines solchen Leitfadens hinreichende Klarheit finden, da doch vor der Hand hier nichts klar ist, als eben nur die Urteile, die den Einzelfall betreffen und für die der konkrete Verstandesgebrauch ausreicht, wie er in jedem Erfahrungsurteil der Wissenschaft und des täglichen Lebens gehandhabt wird? Wie soll, wenn man diese Urteile hinter sich läßt, überhaupt noch eine Orientierung gelingen?

Die Schwierigkeit, die hier vorzuliegen scheint, verschwindet bei kritischer Prüfung jener Erfahrungsurteile. In jedem einzelnen dieser Urteile liegt neben den einzelnen Daten, wie sie die Beobachtung liefert, in der Form der Beurteilung selbst eine Erkenntnis verborgen, die nur nicht als solche gesondert aufgefaßt wird, und vermöge deren wir eben jenes gesuchte Prinzip in der Tat schon voraussetzen und anwenden.

Um ein triviales Beispiel zu geben:

Wollten wir hier über die Bedeutung des metaphysischen Begriffs der Substanz diskutieren, so würden wir voraussichtlich in einen aussichtslosen Streit geraten, in dem die Skeptiker alsbald die Oberhand gewinnen möchten. Wenn aber am Schluß unserer Diskussion ein solcher Skeptiker seinen Mantel, den er beim Eintreten neben der Tür aufgehängt hat, dort nicht mehr vorfindet, so wird er sich mit dem Verlust seines Mantels schwerlich schon dadurch abfinden, daß der für ihn mißliche Verlust ja nur seinen philosophischen Zweifel an der Beharrlichkeit der Substanz bestätigt. Wie jeder andere, der einen Gegenstand sucht, den er verloren hat, setzt er in seinem Urteil, das ihn zum Suchen bestimmt, die allgemeine Wahrheit voraus, daß kein Ding zu Nichts werden kann, und wendet dabei, ohne sich des Widerspruchs mit seiner Doktrin bewußt zu sein, den metaphysischen Satz von der Beharrlichkeit der Substanz an.

Oder: Wenn wir über die Allgemeingültigkeit der Rechtsidee diskutieren wollten, so würde wohl auch diese Diskussion das gleiche Schicksal erleiden, und durch ihren Verlauf wiederum dem Skeptiker Recht zu geben scheinen, der die Allgemeingültigkeit ethischer Wahrheiten bestreitet.

Wenn dieser Skeptiker aber heute abend in seiner Zeitung liest, daß die Landwirte noch immer mit der Ablieferung des Brot-

getreides zögern, um die Konjunktur des Getreidemarktes auszunutzen, und daß daher das Brot demnächst wieder gestreckt werden muß, so wird er nicht leicht geneigt sein, mit seiner Entrüstung darum zurückzuhalten, weil ja für den Produzenten und den Konsumenten kein gemeinsames Recht gilt. Er verurteilt wie jeder andere den Wucher und beweist damit, daß er faktisch die metaphysische Voraussetzung der Gleichheit des Anspruchs auf Interessenbefriedigung, unabhängig von der Gunst oder Ungunst der persönlichen Lage, anerkennt.

Ähnlich bei allen anderen Erfahrungsurteilen.

Stellen wir die Frage nach den Bedingungen ihrer Möglichkeit, so stoßen wir auf allgemeinere Sätze, die den Grund der gefällten Einzelurteile bilden. Wir gehen durch Zergliederung zugestandener Urteile zurück zu ihren Voraussetzungen. Wir verfahren regressiv, indem wir von den Folgen zu den Gründen aufsteigen. Bei diesem Regreß abstrahieren wir von den zufälligen Tatsachen, auf die sich das Einzelurteil bezieht, und heben durch diese Absonderung die ursprünglich dunkle Voraussetzung heraus, auf die jene Beurteilung des konkreten Falles zurückgeht. Die regressive Methode der Abstraktion, die zur Aufweisung der philosophischen Prinzipien dient, erzeugt also nicht neue Erkenntnisse, weder von Tatsachen noch von Gesetzen. Sie bringt nur durch Nachdenken auf klare Begriffe, was als ursprünglicher Besitz in unserer Vernunft ruhte und dunkel in jedem Einzelurteil vernehmlich wurde.

Doch es scheint, als wenn uns diese Erörterung weit von unserem eigentlichen Thema entfernt habe, das der Methode des philosophischen *Unterrichts* gilt.

Lassen Sie uns daher die Verbindung aufnehmen. Wir haben gefunden, daß die Philosophie der Inbegriff jener allgemeinen

Vernunftwahrheiten ist, die nur durch Denken klar werden. Philosophieren ist demnach nichts anderes, als mit Hilfe des Verstandes jene abstrakten Vernunftwahrheiten zu isolieren und in allgemeinen Urteilen auszusprechen.

Was folgt daraus für den philosophischen Unterricht?

Jene allgemeinen Wahrheiten lassen sich, sofern sie in Worten ausgesprochen werden, zu Gehör bringen. Aber sie werden darum keineswegs eingesehen. Einsehen kann sie nur derjenige, der von ihrer Anwendung ausgeht in Urteilen, die er selbst fällt, und der dann, indem er selbst den Rückgang zu den Voraussetzungen dieser Erfahrungsurteile vollzieht, in ihnen seine eigenen Voraussetzungen wiedererkennt.

Man kann daher nicht Philosophie, den Inbegriff dieser philosophischen Prinzipien, unterrichtend vermitteln, wie man etwa geschichtliche Tatsachen vermitteln kann, ja wie sich selbst geometrische Grundsätze vermitteln lassen. Tatsachen der Geschichte können als solche überhaupt nicht eingesehen werden. Sie können nur zur Kenntnis genommen werden.

Und die Grundsätze der *Mathematik* lassen sich freilich einsehen, aber ihre Einsicht bedarf nicht des Umweges über den eigenen erfinderischen Gedankengang. Sie sind unmittelbar klar, sobald nur überhaupt die Aufmerksamkeit auf ihren Inhalt gerichtet wird. Greift daher hier ein Lehrer dem selbständigen Forschen des Schülers vor, indem er jene Grundsätze vorträgt, so tut das ihrer Klarheit keinen Abbruch. Der Schüler *kann* hier folgen, selbst wenn er den erfinderischen Weg zu ihnen hin nicht selbst durchläuft. Wie weit ein solcher Unterricht Sicherheit bietet, daß der Schüler *wirklich* mit Verständnis folgt, bleibt freilich eine eigene Frage.

Aber wer nach dieser Art *Philosophie* vorträgt, behandelt sie wie eine Wissenschaft von Tatsachen, die man zur Kenntnis nimmt, und so trägt er in Wahrheit bestenfalls nur *Geschichte* der Philosophie vor. Denn was er übermittelt, ist nicht die philosophische Wahrheit selbst, sondern nur die Tatsache, daß er oder ein anderer dieses oder jenes für eine philosophische Wahrheit hält. Indem er aber doch den Anspruch erhebt, damit Philosophie zu lehren, betrügt er im Grunde sich selbst und seine Schüler.

Wer im Ernst philosophische Einsicht vermitteln will, kann nur die Kunst des Philosophierens lehren wollen. Er kann seine Schüler nur anleiten, selbst den beschwerlichen Rückgang anzustellen, der allein die Einsicht in die Prinzipien gewährt. Soll es also überhaupt so etwas wie philosophischen Unterricht geben, so kann es nur Unterricht im Selbstdenken sein, genauer: in der selbständigen Handhabung der Kunst des Abstrahierens. Und so verstehen wir nunmehr die von mir eingangs aufgestellte Behauptung, daß die sokratische Methode als philosophische Unterrichtsmethode die Kunst sei, nicht Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren. Aber wir haben bereits weit mehr gewonnnen. Wir wissen zugleich, daß diese Kunst, wenn sie gelingen soll, von den Regeln der regressiven Methode gelenkt werden muß.

Es steht freilich noch die Nachprüfung der Nebenfrage aus, ob diese allein angemessene philosophische Unterrichtsmethode mit Recht den Namen der sokratischen führt. Denn was ich vorhin über die Bedeutung des Sokrates gesagt habe, bezog sich nur auf die Tatsache seines methodischen Vorgehens überhaupt.

Da steht es nun zunächst fest, daß die Lehrweise des Sokrates von Fehlern strotzt. Jeder intelligentere Gymnasiast beanstandet, daß Sokrates in den platonischen Dialogen an den ent-

scheidenden Stellen Monologe hält und daß der Schüler fast nur ein Jasager ist, von dem man, wie FRIES bemerkt, nicht einmal immer recht sieht, wie er zu seinem „Ja" kommt.[10] Und zu diesen didaktischen Mängeln treten schwere philosophische Fehler hinzu, so daß die ablehnenden Urteile der Mitunterredner vielfach unsere Zustimmung finden.

Aber um hier zur Entscheidung über Wahrheit und Irrtum, Wert und Unwert zu kommen, lassen Sie uns noch einmal auf PLATONs Darstellung zurücksehen. Niemand hat mit größerer Objektivität und tieferer Menschenkenntnis die Lehrweise des SOKRATES und ihre Wirkung auf seine Schüler beurteilt. Wo immer sich ein Widerstand im Leser regt gegen die Weitschweifigkeit oder Spitzfindigkeit der Gesprächsführung, gegen die Eintönigkeit der Ableitungen, gegen die Ergebnislosigkeit des Wortkampfes, da bricht auch schon in einem der Gesprächsteilnehmer der gleiche Widerstand aus. Mit welchem Freimut läßt nicht PLATON die Schüler ihr Mißfallen, ihre Zweifel, ihre Langeweile äußern — ich erinnere Sie nur an die Schmähungen des KALLIKLES im „Gorgias"[11] —, ja PLATON läßt Gespräche abbrechen, weil den Teilnehmern die Geduld ausgeht, und keineswegs neigt sich beim Leser die Entscheidung allemal zu Gunsten des SOKRATES. Aber was enthüllt diese Kritik anderes als die souveräne Sicherheit, mit der PLATON zu der Methode seines Lehrers steht trotz aller ihrer Gebrechen? Gibt es einen stärkeren Beweis für die Gewißheit vom inneren Wert einer Sache, als sie darzustellen mit all ihren Unvollkommenheiten, getrost darauf bauend, daß sie sich bewähren wird? Es besteht hier bei PLATON kein anderes

[10] FRIES: „Die Geschichte der Philosophie", erster Band, Seite 253. Halle 1837.

[11] PLATON: „Gorgias" (übersetzt von OTTO APELT), Seite 92 ff., Seite 114. Leipzig 1914.

Verhältnis zu dem Werk seines Lehrers, als es zu dessen Person – in der bekannten Rede im „Symposion" – ALKIBIADES bekundet, wenn ihm die körperlich plumpe Erscheinung des SOKRATES dazu dient, durch die Kontrastierung mit dem inneren Wesen des Mannes dessen edle Persönlichkeit nur desto schöner erstrahlen zu lassen, indem er ihn jenen Silenen vergleicht, die in ihrem Inneren Götterbilder enthalten.

Aber worin liegt nun das Positive der sokratischen Leistung? Wo finden wir in ihr die Ansätze der Kunst, das Philosophieren zu lehren?

Gewiß nicht in dem bloßen Übergang von der Rethorik der Sophisten zum Wechselgespräch mit den Schülern, ganz abgesehen davon, daß, wie ich schon sagte, des SOKRATES Fragen meist nur Suggestivfragen sind, auf die er nichts anderes einholt, als: „Unzweifelhaft, mein SOKRATES!" – „Wahrlich, beim Zeus, so ist es! Wie sollte es anders sein?"

Aber selbst wenn die Unbeholfenheit und die eigene philosophische Leidenschaft des SOKRATES dem Schüler größere Selbsttätigkeit gelassen hätte, wir müssen doch erst fragen, welches denn überhaupt die tiefere Bedeutung des Gesprächs im philosophischen Unterricht ist, und was ihre Anwendung im platonischen Dialog lehrt.

Wir finden das Gespräch als Kunstform beim Dichter im Drama und im Roman, und als Unterrichtsform zum Zweck der Belehrung. Begrifflich lassen sich diese Formen trennen; in Wirklichkeit aber stellen wir an jedes Gespräch die Forderung der Lebendigkeit, Klarheit und Schönheit der Wechselrede, wie auch die der Parteinahme für die Wahrheit, der Entschiedenheit und der Überzeugungskraft. Wir wollen – wenn auch das Schwer-

gewicht jeweils verschieden gelagert ist – im Künstler den Lehrer und im Lehrer den Künstler erkennen.

Nun aber müssen wir hier noch unterscheiden zwischen dem schriftlich niedergelegten Gespräch – mag dieses auch die Wiedergabe eines wirklichen sein – und dem Gespräch, das lebende Menschen führen.

Gespräche, die niedergeschrieben werden, büßen ihr ursprüngliches Leben ein „wie die Blume in des Botanikers blecherner Kapsel“ Soll das niedergelegte Gespräch dennoch befriedigen, so muß die Atmosphäre vergeistigt und gereinigt, die Ansprüche müssen gesteigert werden, und es können dann solche seltsamen und wunderbaren Leistungen entstehen wie das Gespräch des Großinquisitors, das er mit einem schweigenden Gegner führt, der ihn schweigend besiegt.

Doch das Gespräch als Lehrform drängt dahin, die Annäherung an wirkliche Menschen zu wahren, da es sonst seine Aufgabe, Beispiel und Anleitung zu sein, im Stich läßt. Die Augenblicksform aber eines wirklichen Gesprächs mit seinen Unstetigkeiten im Spiegel der schriftlichen Wiedergabe aufzufangen, die Mitte zu halten zwischen bloßer Sinntreue und bloßer Worttreue, das bedeutet eine Aufgabe, deren Lösung vielleicht didaktisch gelingen kann, aber darum, weil sie einem bestimmten Zweck dient, den Ansprüchen der freien Schönheit nur selten genügt, und darum insgesamt fast immer einen zwiespältigen Eindruck hinterläßt. Ich kenne in der Literatur nur wenig belehrende Gespräche, bei denen dieser Mißklang wenigstens teilweise aufgehoben ist. Ich denke z. B. an einige Teile der bekannten drei Gespräche von SOLOWJEFF, ferner an den sokratischen Dialog, mit dem der amerikanische Sozialist BELLAMY seinen Lehrroman „Gleichheit“ einleitet, und nicht zum wenigsten an die, den echt sokratischen

Geist treffenden Gespräche in AUGUST NIEMANNs Roman „Bakchen und Thyrsosträger".

Zu der eben gekennzeichneten Schwierigkeit tritt nun aber noch das weitere, tiefer liegende Bedenken, daß die schriftliche Aufzeichnung des entwickelnden Lehrgesprächs an der Grenze des Widersinns steht. Denn indem das aufgezeichnete Gespräch das Problem samt seiner Lösung darbietet, übertritt es gegenüber dem Leser das Gesetz der Selbsttätigkeit und Ehrlichkeit, bringt also, wie SOKRATES im „Phaidros" sagt, dem Lehrling „von der Weisheit . . . nur den Schein bei, nicht die Sache selbst" [12] Sinnvoll ist eine solche Aufzeichnung daher nur für den, dem sie das Erinnerungsbild seiner eigenen geistigen Arbeit ist. Für alle anderen wird sie zum Hemmnis ihrer Einsicht, – verführt zu der einfältigen Meinung, daß, wie SOKRATES weiter sagt, „etwas Deutliches und Sicheres durch die Buchstaben kommen könne" [13] – Auch PLATON spricht von seiner eigenen, „heiligen Scheu"[14] vor der schriftlichen Niederlegung seiner Gedanken.

„Es läßt sich nicht in Worte fassen. Ein dahin gerichteter Versuch bringt schwerlich einen Gewinn für die Menschen, höchstens für die wenigen, die auf einen kleinen Wink hin selbst im stande sind, es zu finden; die übrigen aber würden dadurch sehr zum Schaden der Sache teils mit einer übel angebrachten Verachtung der Philosophie erfüllt werden, teils mit einem ganz übertriebenen und hohlen Selbstbewußtsein, als wären sie im Besitze wer weiß welcher hohen Weisheit."[15] „Wenn man auf schriftliche Auslassungen stößt, sei es von einem Gesetzgeber zur Erläuterung von Gesetzen oder sonst auf Schriften irgend welcher Art,

[12] PLATONs Werke (übersetzt von SCHLEIERMACHER), erster Band, Seite 162 Berlin 1817.

[13] Ebenda, Seite 163.

[14] PLATON: Briefe. A. a. O., Seite 77.

[15] Ebenda, Seite 72.

so war diese Schriftstellerei, wenn anders" der Autor „selbst ein ernsthafter Mann ist, nicht sein voller Ernst, mag es auch unter dem, was ihm gehört, an den schönsten Platz gestellt sein; hat er das aber wirklich in vollem Ernst als Schriftwerk veröffentlicht, dann haben – zwar nicht Götter, wohl aber – sterbliche Menschen ihn aller Besinnung beraubt."[16]

Wir müssen uns dieses Zwiespalts bewußt bleiben, wenn wir in dem platonischen Dialog danach forschen, wie SOKRATES seine pädagogische Aufgabe gelöst hat.

Ein ihm allgemein zugestandener Erfolg besteht zunächst darin, daß er durch seine Fragen die Schüler zum Eingeständnis ihrer Unwissenheit bringt und damit dem Dogmatismus bei ihnen die Wurzel durchschneidet.

Dieser in der Tat auf keine andere Weise zu *erzwingende* Erfolg ist es, worin sich der Sinn des Gesprächs als Unterrichtsform offenbart. Anregung zum Selbstdenken kann, zumal bei reiferen Schülern, auch vom Vortrag ausgehen. Aber zu welcher Anlockung auch solche Anregung sich steigern mag, *unwiderstehlich* ist sie nicht. Erst die Nötigung, sich auszusprechen, sich auf jede Querfrage einzulassen und über die Gründe jeder Behauptung Rechenschaft abzulegen, verwandelt die Macht jener Lockung in einen unwiderstehlichen Zwang. Diese Kunst, zur *Freiheit zu zwingen*, macht das erste Geheimnis der sokratischen Methode aus.

Aber, in der Tat, auch nur das erste. Denn sie führt den Schüler nur bis zur Preisgabe der Vorurteile, zur Einsicht in sein Nicht-Wissen, dieser negativen Bedingung alles wahren und sicheren Wissens.

Von dieser höheren Stufe des Nicht-Wissens aus leitet SOKRATES nun keineswegs das Gespräch hinüber zu den meta-

[16] Ebenda, Seite 76 f.

physischen Problemen, sondern er verlegt jedem Versuch der Schüler, unmittelbar zu ihnen vorzudringen, den Weg, durch die Aufforderung, sich vorher über das Treiben der Weber, der Hufschmiede, der Wagenführer zu verständigen. Wir erkennen in dieser Anlage des Gesprächs den philosophischen Instinkt für die allein richtige Methode, den Beobachtungen des täglichen Lebens erst ihre allgemeinen Voraussetzungen abzufragen, und so von dem sicheren Urteil zu dem weniger gesicherten zu gelangen.

Erstaunlich, welchem Unverständnis heute noch immer dieser einfache methodische Leitgedanke begegnet. So z. B. wenn behauptet wird, daß in der Anknüpfung an die Angelegenheiten des täglichen Lebens nur das praktische Interesse des SOKRATES an der sittlichen Aufrüttelung seiner Mitbürger zum Ausdruck komme. Nein, wäre SOKRATES mehr Naturphilosoph gewesen als Ethiker, er hätte seine Spekulationen in der gleichen Weise eingeleitet.

Man versteht die sokratische Methode ebensowenig, wenn man in ihrem Rückgang vom Besonderen zum Allgemeinen einen Rück*schluß* sieht und sie damit der induktiven Methode gleichsetzt. SOKRATES ist nicht, wie schon ARISTOTELES ihm nachrühmt, der Erfinder der Induktion. Er verfolgt vielmehr die Bahn der Abstraktion, die das Wissen, das wir schon besitzen, nur durch Denken ins Bewußtsein hebt. Hätte ARISTOTELES mit seiner Interpretation Recht, so dürften wir uns über das Scheitern der sokratischen Bemühungen nicht wundern. Denn ethische Prinzipien lassen sich nicht aus Beobachtungstatsachen erschließen.

In der Tat: In der Durchführung *ist* SOKRATES gescheitert. Denn so sicher ihn sein Wahrheitsgefühl führt, soweit es sich um die Einleitung der Abstraktion handelt, so laufen doch weiterhin

so viel irrige methodische Ideen unter, daß der Erfolg des fortschreitenden Gesprächs fast immer vereitelt wird.

Denn bei der Loslösung von dem Besonderen der Beobachtung richtet SOKRATES auf der Suche nach den allgemeineren Wahrheiten seine Aufmerksamkeit einseitig auf die allgemeinen Merkmale, wie wir sie im Begriff denken, und setzt alles daran, diese Begriffe durch Definitionen festzulegen. In der Tat: Ohne Begriffe keine deutliche Einsicht in die allgemeinen Vernunftwahrheiten; aber Begriffserklärungen und Erörterungen über das Verhältnis der Begriffe reichen nicht hin, um den Gehalt jener synthetischen Wahrheiten zu fassen, nach denen er eigentlich sucht.

Was den SOKRATES auf seinem unfruchtbaren Weg festhält, ist ein Fehler, der erst bei PLATON greifbar hervortritt und der platonischen Ideenlehre ihren zwiespältigen, halb mystischen, halb logizistischen Charakter verliehen hat. Nach der Voraussetzung dieser Lehre sind die Begriffe die Abbilder der Ideen als des wahrhaft Seienden. Und so kommt es, daß die sokratisch-platonischen Dialoge in der Klarstellung der Begriffe die höchste Stufe wissenschaftlicher Erkenntnis suchen.

Es ist für uns Rückschauende nicht schwer, den Fehler zu nennen, der hier das Abirren vom richtigen Weg verursacht hat, und der in seinem Gefolge die für die wissenschaftliche Entwicklung der Metaphysik erforderliche Durchbildung der Abstraktion hintan gehalten hat. Aber nicht dem Nachweis der Mängel gilt hier unser Interesse. Es gilt vielmehr, in dem systematisch unvollständigen, mit Irrtümern belasteten, ersten Entwurf einer auf kritische Selbstbesinnung abzielenden Philosophie die kühnen und sicheren Ansätze festzuhalten, in denen sich der Weg zu der philosophischen Wahrheit eröffnet hat.

SOKRATES ist der Erste, der, getragen von dem Vertrauen in die Kraft des menschlichen Geistes, die philosophische Wahrheit zu erkennen, mit diesem Vertrauen die Überzeugung verbindet, daß nicht Einfälle oder äußere Lehre uns diese Wahrheit erschließen, sondern daß nur planmäßiges unablässiges Nachdenken in der gleichen Richtung uns aus dem Dunkel zu ihrem Licht führt.

Hier liegt seine philosophische Größe. Seine pädagogische Größe liegt darin, daß er, wiederum als Erster, die Schüler auf diesen Weg des Selbstdenkens weist und nur durch den Austausch der Gedanken eine Kontrolle einführt, die der Selbstverblendung entgegenwirkt.

Halten wir hieran fest, dann bleibt die sokratische Methode trotz all ihrer Mängel die alleinige Methode des philosophischen Unterrichts, so daß wir sagen müssen: Es ist an allem philosophischen Unterricht nichts, wenn er gegen die methodischen Grundforderungen des SOKRATES verstößt.

Freilich mußte die Lehre von der Wiedererinnerung, deren Wahrheit den eigentlichen und tiefsten Grund für die Möglichkeit und Notwendigkeit der sokratischen Methode bildet, erst im Fortgang der philosophischen Erkenntnis von der Umschlingung durch die platonische Mystik befreit werden. Diese Befreiung ist nach zwei Jahrtausenden gelungen durch die Errungenschaften der kritischen Philosophen KANT und FRIES, die der regressiven Methode der Abstraktion die Vollendung gaben, darüber hinaus aber die Ergebnisse der Abstraktion, die zwar als Prinzipien keines Beweises fähig sind, aber doch als Urteile noch begründungsbedürftig bleiben, durch die Methode der sogenannten *Deduktion* sicher stellten.

In dem Gedanken dieser Deduktion, die freilich erst FRIES wirklich gelungen ist, hat die Lehre von der Wiedererinnerung

ihre Auferstehung erlebt. Ja es ist nicht zu viel behauptet, daß hier der sokratisch-platonische Gedanke aus der prophetisch-bildlichen Gestalt, auf die er in der Hand der beiden griechischen Weisen beschränkt blieb, übergeführt worden ist in die festgefügte und unumstößlich gesicherte Gestalt der Wissenschaft.

In der Tat: Wenn ich von der Deduktion, diesem schwer verständlich zu machenden Meisterstück der Philosophie, hier überhaupt einen Begriff zu geben versuchen soll, so kann ich ihr Wesen nicht prägnanter bezeichnen, als indem ich sage: Durch sie gelangt — wörtlich und buchstäblich zu verstehen — das sokratische Vorhaben zur Ausführung, den Nicht-Wissenden dadurch zu belehren, daß man ihn zur Einsicht zwingt, das wirklich zu wissen, wovon er nicht wußte, daß er es weiß.

Kant und Fries haben das Problem des philosophischen Unterrichts nicht weiter verfolgt, bis auf einige gelegentliche, allgemeinere, pädagogische Anmerkungen. Aber bei dem Stand, den die philosophische Wissenschaft durch die kritische Philosophie in der Überwindung der in ihr selbst liegenden methodischen Schwierigkeiten nunmehr errungen hat, gibt es kein dringlicheres Bedürfnis für die kritische Philosophie als die Wiederbelebung und Weiterführung der sokratischen Methode gerade in ihrer Bedeutung für den Unterricht. Soll es wiederum zwei Jahrtausende währen, bis ein kongenialer Geist erscheint und aus eigener Kraft die alte Wahrheit wiederfindet? Die Wissenschaft ist darauf angewiesen, daß immer wieder von neuem Philosophen herangebildet werden, die, selbständig und geschult zugleich, der Gefahr entgegenwirken, daß die kritische Philosophie der Verständnislosigkeit anheimfällt, oder daß sie zwar ihrem Namen nach weiter-

geführt wird, in Wahrheit aber doch in die Erstarrung des Dogmatismus zurücksinkt.

Angesichts der Wichtigkeit dieser Aufgabe tun wir gut, noch einmal inne zu halten, um uns die ganze Schwierigkeit vor Augen zu führen, vor die wir dadurch gestellt werden.

Die Entwicklung unseres Problems hat uns die tiefere Beziehung enthüllt, die besteht zwischen der kritischen Philosophie und der sokratischen Methode, so daß wir daraufhin das Wesen der sokratischen Methode geradezu bestimmt haben als die Ausschaltung des Dogmatismus im Unterricht, und das heißt hier: als den Verzicht auf jedes belehrende Urteil überhaupt. Damit erst taucht in Wahrheit die volle Tiefe des uns aufgegebenen pädagogischen Problems vor unseren Augen auf. Man bedenke: Wie soll ein Unterricht und also Belehrung überhaupt möglich sein, wenn jegliches belehrende Urteil aus dem Unterricht verbannt ist?

Denn *die* Ausflucht wollen wir doch nicht gelten lassen, daß die Forderung unmöglich so extrem gemeint sei, daß nicht hier und da zur Nachhilfe für den Schüler ein verstohlener Wink des Lehrers statthaft sei.

Hier muß man sich ehrlich entscheiden: Entweder Dogmatiker oder Sokratiker.

Aber um so dringlicher wird die Frage, wie dann sokratischer Unterricht möglich ist.

Wir sind hier in Wahrheit auf das Fundamentalproblem der Pädagogik gestoßen, das in seiner allgemeinen Form auf die Frage hinausläuft: Wie ist Erziehung überhaupt möglich?

In der Tat: Ist das Ziel der Erziehung vernünftige Selbstbestimmung, d. h. ein Zustand, in dem der Mensch sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen läßt, vielmehr aus eigener Einsicht urteilt und handelt, — so entsteht die Frage, wie es

möglich ist, durch äußere Einwirkung einen Menschen zu bestimmen, sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen zu lassen.

Diese Paradoxie müssen wir lösen, oder wir müssen die Aufgabe der Erziehung fallen lassen.

Da gilt es zunächst, festzustellen, daß der menschliche Geist in der Natur allemal unter äußeren Einwirkungen steht, ja daß der Geist sich gar nicht entwickeln kann ohne äußere Anregung.

Wir stoßen also auf die noch allgemeinere Frage: Ist Selbstbestimmung des Geistes verträglich mit der Tatsache, daß der Geist in der Natur unter äußerer Einwirkung steht?

Was uns hier zur Klarheit verhilft, ist die Unterscheidung der beiden Bedeutungen, in denen hier von äußerer Einwirkung die Rede ist. Äußere Einwirkung kann einmal heißen: äußerer Einfluß überhaupt, und dann: äußerer Bestimmungsgrund. Und so auch im Unterricht: äußere Anregung des Geistes, und dann: Bestimmung des Geistes zur Übernahme fremder Urteile. Nun widerspricht es sich offenbar nicht, daß der Geist den Erkenntnisgrund der philosophischen Wahrheit in sich selbst findet, und daß die Einsicht in diese Wahrheit unter dem Einfluß äußerer Anregung in ihm geweckt wird. Infolge der ursprünglichen Dunkelheit der philosophischen Erkenntnis ist der Geist auf solche äußere Anregung sogar angewiesen, wenn diese Erkenntnis überhaupt in ihm klar werden soll. Innerhalb der durch dieses Verhältnis bestimmten Grenzen ist philosophischer Unterricht möglich und, um den Schüler von der bloßen Gunst des Zufalls unabhängig zu machen, sogar nötig.

Der philosophische Unterricht löst seine Aufgabe, wenn er im Schüler die Einflüsse, die der Aufhellung der philosophischen Erkenntnis im Wege stehen, planmäßig schwächt, die ihr förderlichen planmäßig stärkt.

Ohne hier die Frage zu beantworten, welche Einflüsse sonst hier in Betracht kommen, wollen wir jedenfalls das Eine festhalten: daß ein unbedingt auszuschaltender Einfluß derjenige ist, der von den Urteilen des Lehrers ausginge. Gelingt die Ausschaltung dieses Einflusses nicht, dann ist alle weitere Mühe eitel. Der Lehrer hat alles getan, was an ihm ist, dem eigenen Urteil des Schülers durch Anbietung eines Vorurteils zuvorzukommen.

Damit stehen wir an der Stelle, wo wir die Aufgabe der sokratischen Methode und ihre Lösungsmöglichkeit klar erkennen. Das Weitere unterliegt dem Experiment und seiner Überzeugungskraft.

Aber es hieße sich doch über die Schwierigkeit der Sache täuschen, wollte man sich weiter keine Gedanken darüber machen, welche Anforderungen an ein solches Experiment zu stellen sind, damit sein Ergebnis überhaupt einen Rückschluß auf die Erreichbarkeit oder Unerreichbarkeit unseres Zieles gestattet.

Obgleich ich daher Ihre Geduld schon lange in Anspruch genommen habe, würde ich der uns beschäftigenden Sache und damit auch Ihnen einen schlechten Dienst erweisen, wenn ich Ihre Aufmerksamkeit nicht noch ein wenig festhielte bei der Frage der *Ausführung* eines solchen Versuches.

Es liegt im Wesen eines anstrengenden und hinsichtlich seines Erfolges noch wenig anerkannten Unternehmens die Gefahr begründet, daß die Beteiligten, einmal verstrickt in die sich häufenden Schwierigkeiten und unerwarteten Störungen der Arbeit, ihren Vorsatz bereuen, oder doch auf Änderungen und Erleichterungen der Methode sinnen, — Wünsche, die aber, weil sie nur subjektivem Unbehagen entspringen, den objektiven Zweck des Unternehmens umbrechen und gänzlich vereiteln können. Daher ist es ratsam, sich nach Möglichkeit *vorher* die mannigfachen Schwie-

rigkeiten zu vergegenwärtigen, die doch eintreffen werden, und, unter Würdigung dieser Schwierigkeiten, *vorher* die Anforderungen an Lehrer und Schüler festzulegen, damit die Erwartungen nicht in falscher Richtung gehen.

Wenn wir festhalten, daß es dem philosophischen Unterricht nicht darum geht, Lösungen zu häufen, überhaupt nicht darum, Resultate aufstellen, sondern nur darum, die *Methode* der Lösung kennen zu lernen, so bemerken wir sofort, daß die Aufgabe des Lehrers nicht die des Führers sein kann in dem Sinn, daß er die Mitarbeiter vor Irrwegen und vor Unfällen schützt; auch nicht in dem Sinn, daß er vorangeht, die Mitarbeiter nur folgen – in der Erwartung, daß sie dadurch in den Stand gesetzt werden, den gleichen Weg künftig allein zu finden. Nein, hier hängt alles von der Kunst ab, die Schüler *von Anfang an* auf sich zu stellen, sie das *Selbst*gehen zu lehren, ohne daß sie darum *allein* gehen, und diese Selbständigkeit so zu entwickeln, daß sie eines Tages das Alleingehen wagen dürfen, weil sie die Obacht des Lehrers durch die eigene Obacht ersetzen.

Bei den Hinweisen, die ich nun geben will, muß ich Sie um die Erlaubnis bitten, für gelegentliche Beispiele meine eigenen Erfahrungen heranzuziehen, wie ich sie als philosophischer Lehrer in langen Jahren gesammelt habe, da mir Erfahrungen anderer leider nicht zur Verfügung stehen.

Ich will zuerst von den Anforderungen an den Lehrer sprechen, dann zu den Anforderungen an die Schüler übergehen.

Als einer meiner Schüler einmal eine sokratisch geleitete Übung wiedergeben wollte, ließ er in seiner Darstellung bald den Schüler, bald den Lehrer antworten. Erst meine erstaunte Frage: „Haben Sie mich schon jemals ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ sagen hören?“ machte ihn stutzig. Trasymachos hatte die Pointe besser erfaßt,

wenn er – in PLATONS „Staat" – dem SOKRATES zuruft: „Beim Herakles. Ich wußte es ja , daß Du Dich nicht entschließen würdest, zu antworten!"[17] Der Lehrer, der sokratisch unterrichtet, antwortet nicht. Aber er fragt auch nicht. Genauer: Er stellt keine philosophischen Fragen, und gibt, wenn man solche an ihn richtet, unter keinen Umständen die verlangte Antwort. Er schweigt also? Das werden wir sehen. Jedenfalls hört man in einer solchen Aussprache oft den verzweifelten Ruf an den Lehrer: „Ich weiß gar nicht, was Sie wollen!" – worauf die Antwort erfolgt: „Ich?? Ich will gar nichts", was gewiß nicht die ersehnte Auskunft enthält. *Was* tut der Lehrer also? Er entfesselt das Frage- und Antwortspiel zwischen den Schülern, etwa durch die einleitende Äußerung: „Hat jemand eine Frage?"

Nun weiß aber doch jeder mit KANT, daß „es schon ein großer und nötiger Beweis der Klugheit oder Einsicht ist, zu wissen, was man vernünftiger Weise fragen solle".[18]

Was geschieht bei ungereimten Fragen, oder wenn gar keine Frage erfolgt? Was geschieht, wenn niemand antwortet?

Sie sehen, von Anfang an tritt die Schwierigkeit ans Licht, die Schüler durch sich selbst zur Tätigkeit zu bringen, und damit die Versuchung für den Lehrer, den Ariadnefaden auszuwerfen.

Aber von Anfang an, ja gerade zu Anfang, muß der Lehrer standhaft sein. Wer an die Philosophie herantritt und keine einzige Frage an sie hat, was soll man von dessen Kraft erwarten, mit Ausdauer ihren verwickelten und tiefliegenden Fragen nachzuforschen?

Was wird also der Lehrer tun, wenn keine Fragen gestellt werden? Er wird warten, – bis die Fragen sich einstellen. Er

---

[17] PLATON: „Staat" (übersetzt von OTTO APELT), Seite 17. Leipzig 1916.
[18] KANT: „Kritik der reinen Vernunft", Transzendentale Logik, Einleitung III. (Reclamsche Ausgabe, Seite 81.)

wird höchstens die Bitte aussprechen, in Zukunft über die Fragen *vorher* nachzudenken um der Zeitersparnis willen. Aber er kann nicht, um der Zeitersparnis willen, den Schülern die Mühe des Fragens abnehmen. Er würde vielleicht ihre augenblickliche Ungeduld besänftigen, aber um den Preis, die erst zu erweckende philosophische Ungeduld in ihrem Keim zu ersticken.

Kommen nun die Fragen – vereinzelt, zögernd, gute und einfältige –, wie nimmt der Lehrer sie auf, was macht er mit ihnen? Da scheint er nun in bequemer Lage zu sein, denn das Gesetz der Methode verbietet ihm ja, zu antworten. Er stellt also die Fragen zur Diskussion.

Alle? Gereimte und ungereimte?

Keineswegs. Er läßt alle ausfallen, die zu leise geäußert werden. Ferner alle, die in unzusammenhängenden Sätzen gestellt werden. Wie sollen schwierige Gedanken aufgefaßt werden, die in verstümmelter Sprache geäußert werden?

Bei dem merkwürdigen Sprachunterricht in unseren Schulen fällt damit schon mehr als die Hälfte der Fragen aus. Unter den verbleibenden sind viele wirr und unscharf. Zuweilen glückt es, eine Klarstellung zu erzielen durch die Gegenfrage: „Was meinen Sie mit Ihren Worten?“ Sehr häufig glückt es nicht, weil der Fragende sich selbst nicht versteht. Die Übung drängt daher von selbst dahin, auf die klaren, einfachen Fragen einzugehen, oder die unklaren, verschwommenen erst klar zu machen.

Es liegt bei den philosophischen Problemen nicht so glücklich wie bei denen der Mathematik, von denen HILBERT sagt, daß sie uns zurufen: „Hier bin ich. Suche die Lösung!“ Das philosophische Problem liegt im Dunkel. Ihm durch eine scharfe, bestimmte Fragestellung auf den Leib zu rücken, bedarf mannigfacher Versuche und Anstrengungen, und es wird Sie daher die

Tatsache nicht in Erstaunen setzen, daß die Ethik-Übung eines Semesters nur die eine Feststellung ergab, daß die Ausgangsfrage schief gewesen war, die Frage nämlich: Ob es nicht dumm sei, sittlich zu handeln?

Nun wird der Leiter gewiß nicht jede schiefe Frage einer solchen langwierigen Untersuchung unterwerfen. Er wird bestrebt sein, seine eigene Einschätzung der Fragen für den Gang der Aussprache nutzbar zu machen. Was aber nur heißt: Er wird aufschlußreiche Fragen, oder solche, die bei ihrer Behandlung typische Fehler ans Licht ziehen, in den Vordergrund treten lassen, indem er etwa an eine solche Frage die weitere anknüpft: „Wer hat verstanden, was eben gesagt worden ist?“ Hierin liegt weder ein Hinweis auf die Zweckmäßigkeit noch auf die Unzweckmäßigkeit jener Frage, sondern lediglich die Aufforderung, sich mit ihr zu beschäftigen, durch Kreuz- und Querfragen ihren Sinn herauszuholen.

Aber wie verhält es sich nun mit den Antworten? Wie werden sie erledigt?

Zunächst gilt für sie das Gleiche wie für die Fragen. Unverständliche Antworten werden übergangen, damit der Schüler den Vorbedingungen einer wissenschaftlichen Aussprache sich anbequemen lernt. Im übrigen werden die Antworten ebenfalls durch Gegenfragen untersucht, wie etwa die:

„Was hat die Antwort mit unserer Frage zu tun?“
oder: „Auf welches Wort kommt es Ihnen an?“
oder: „Wer hat zugehört?“
„Wissen Sie selbst noch, was Sie eben gesagt haben?“
„Von welcher Frage sprechen wir eigentlich?“

Je einfacher die Fragen werden, desto mehr entschwindet nun freilich bei dem Gefragten die Geistesgegenwart. Erbarmt

sich dann ein mitfühlendes Herz und eilt dem Bedrängten mit der Erklärung zu Hilfe: „Der Kommilitone hat wohl sagen wollen: . “, so wird solche Hilfe kaltherzig abgewiesen mit der Bitte, die Kunst des Gedankenlesens bei Seite zu lassen und sich statt dessen lieber einmal um die bescheidenere Kunst zu bemühen, das, was man sagen will, auch wirklich zu sagen.

Aus dem Gesagten geht schon hervor, daß die Untersuchungen keineswegs stetig verlaufen. Es springen Fragen und Antworten durch einander. Manche verstehen die Entwicklung, manche verstehen sie nicht. Diese suchen dann durch tastende Zwischenfragen die Verbindung wieder herzustellen. Aber die anderen drängen darauf, sich in ihrem Gang nicht aufhalten zu lassen. Sie übergehen jene Fragen. Da tauchen neue, verständnislosere Fragen auf. Schon beginnen Einzelne zu schweigen. Es schweigen ganze Gruppen. Dazwischen geht die Unruhe der immer zielloser werdenden Fragen. Selbst die anfangs noch Sicheren lassen sich dadurch verwirren. Sie verlieren gleichfalls den Faden. Sie wissen nicht, wie sie ihn wiederfinden sollen. Endlich weiß niemand mehr, wohin die Aussprache steuert.

Die schon bei SOKRATES berühme Verwirrung ist eingetreten. Alle sitzen ratlos da. Das anfangs Gewisse ist ihnen ungewiß geworden. Anstatt Klarheit in ihre Vorstellungen zu bringen, fühlen sie sich der Fähigkeit beraubt, durch Denken überhaupt irgend etwas klar zu stellen.

Auch dies alles läßt der Lehrer zu?

„Es kommt mir vor“, sagt MENON in dem gleichnamigen Dialog zu seinem Lehrer SOKRATES, „als wärest Du . . . zum Verwechseln ähnlich jenem breiten Meerfisch, dem Marmelzitterrochen. Denn auch dieser macht jeden, der ihm nahe kommt und

ihn berührt, erstarren. Denn tatsächlich bin ich starr an Seele und Mund und weiß nicht, was ich antworten soll."[19]

Und auf SOKRATES' Antwort: „Wenn ich die anderen ratlos mache, so bin ich selbst dabei schlechterdings ratlos", stellt MENON die berühmte Frage: „Und auf welche Weise willst Du denn, mein SOKRATES, die Untersuchung anstellen über einen Gegenstand, von dem Du überhaupt nicht weißt, was er ist?" Da erfolgt des SOKRATES berühmte Antwort: Weil die Seele „im stande ist, . . sich wiederzuerinnern an das, was sie ehedem ja doch wußte".[20] Wir wissen alle, daß hier die platonische Ideenlehre anklingt, die der geschichtliche SOKRATES selbst nicht gelehrt hat. Und doch ist in diesem Worte sokratischer Geist, der starke Geist des Selbstvertrauens der Vernunft, die Ehrfurcht vor ihrer sich selbst genügenden Kraft. Sie gibt SOKRATES die Ruhe, die nach Wahrheit Suchenden in die Irre gehen und straucheln zu lassen. Ja sie gibt ihm den Mut, sie in die Irre zu schicken, um die Überzeugungen zu erproben, um das nur übernommene Wissen von der Wahrheit zu sondern, die nur im eigenen Nachdenken langsam in uns zur Klarheit reift. Er scheut nicht das Eingeständnis des Nicht-Wissens; er führt es sogar herbei. Aber ihn leitet dabei so wenig skeptische Denkart, daß er vielmehr in diesem Eingeständnis die erste Stufe zu tieferer Erkenntnis erblickt. „Er glaubt nicht mehr, es zu wissen. . . Ist er nicht also jetzt in einer besseren Lage?" sagt er von dem Sklaven, dem er mathematischen Unterricht erteilt. „Jetzt wird er mit Freuden als ein Nicht-Wissender im Forschen fortfahren."[21]

Da liegt für SOKRATES die Probe, ob jemand die Weisheit liebt, daß er das Nicht-Wissen begrüßt, um zu besserem Wissen

---

[19] PLATON: „Menon" (übersetzt von OTTO APELT), Seite 36. Leipzig 1914.
[20] Ebenda, Seite 37 ff.
[21] Ebenda, Seite 44 f.

zu gelangen. Der Sklave des MENON folgt weiter. Aber viele erlahmen und werden überdrüssig, wenn ihre Kenntnisse verschmäht werden, wenn die ersten selbständigen Schritte sie nicht vorwärts bringen. Der philosophische Lehrer, der nicht den Mut hat, seine Schüler vor diese Probe der Verwirrung und Entmutigung zu stellen, beraubt sie nicht nur der Fähigkeit, die Widerstandskraft auszubilden, deren der Forscher bedarf, er täuscht sie über ihr eigenes Können und macht sie unehrlich gegen sich selbst.

Wir erkennen nun auch eine der Fehlerquellen, die zu den bekannten ungerechten Urteilen über die sokratische Methode führen. Man legt ihr zur Last, was sie doch nur ans Licht bringt und ans Licht bringen muß, um den Boden zu bereiten, auf dem ein ernsthaftes Weiterarbeiten erst möglich wird. Sie macht nur das Unheil offenbar, das als Folge des dogmatischen Unterrichts in den Köpfen angerichtet ist.

Ist es ihre Schuld, wenn sie sich bei so primitiven Angelegenheiten aufhalten muß wie der Feststellung der Frage, über die man spricht, oder der Feststellung dessen, was man über sie hat sagen wollen? Der dogmatische Unterricht hat es leicht, sich zu höheren Regionen zu erheben. Da ihm an der Selbstverständigung nichts liegt, erkauft er seinen Scheinerfolg mit einer immer tiefer wurzelnden Unredlichkeit. Wo man sich denn nicht wundern darf, daß die sokratische Methode einen verzweifelten Kampf um die Ehrlichkeit des Denkens und Sprechens führen muß, ehe sie sich größeren Aufgaben zuwendet.

Auch den Vorwurf muß sie auf sich nehmen, daß sie unphilosophisch genug ist, um sich an Beispielen und Tatsachen zu orientieren.

Es gibt keinen anderen Weg, die Fallstricke der Reflexion kennen und vermeiden zu lernen, als den, daß man sie in der

Anwendung kennen lernt, selbst auf die Gefahr hin, immer nur durch Schaden klug zu werden. Es hat keinen Nutzen, dem eigentlichen Philosophieren eine Vorschule der Logik voranzuschicken in der Hoffnung, dadurch dem Philosophierenden Irrwege zu ersparen. Die Kenntnis der logischen Grundsätze und Schlußregeln, und selbst die Fähigkeit, alle Trugschlüsse an Beispielen zu illustrieren, bleibt doch nur eine Kunst in abstracto. Ein Mensch lernt dadurch noch nicht logisch denken, wenn er auch nach allen Regeln der Syllogistik gelernt hat, auf die Sterblichkeit des CAIUS zu schließen. Die Prüfung der eigenen Urteile, ihre Subsumtion unter die Gesetze der Logik ist Sache der Urteilskraft, und gar nicht Sache der Logik. Die Urteilskraft, sagte KANT, muß als das Vermögen, sich gegebener Regeln zu bedienen, „dem Lehrlinge selbst angehören, und keine Regel, die man ihm in dieser Absicht vorschreiben möchte, ist in Ermangelung einer solchen Naturgabe vor Mißbrauch sicher".[22]

Daher muß diese Naturgabe, wo sie schwach ist, gestärkt werden. Sie läßt sich aber nur stärken durch Übung.

Wenn daher unser Leiter durch die Aufforderung, die ursprüngliche Frage wieder aufzunehmen, die Erstarrung der Schüler aufhebt, und der Rückweg zum Ausgangspunkt angetreten wird, muß der Schüler an der kritischen Beurteilung jedes einzelnen seiner Schritte die Fehlerquellen studieren, und sich seine eigene Schule der Logik erarbeiten. Die aus eigener Erfahrung abgezogenen logischen Gesetze bewahren einen lebendigen Zusammenhang mit dem Bereich der Urteile, die sie beherrschen sollen. Und es wird ferner, da die Dialektik stets nur als Hilfsmittel – wenn auch als unerläßliches – eingeführt wird, verhütet, daß ihr eine Überschätzung zu Teil wird nach der Manier der Scholastik,

---

[22] KANT: „Kritik der reinen Vernunft", Transzendentale Analytik, zweites Buch, Einleitung. (Reclamsche Ausgabe, Seite 139 f.)

wo denn jedes noch so belanglose metaphysische Problem gut genug ist, den logischen Witz an ihm zu üben. Eine Trennung also der philosophischen Disziplinen, in der Absicht, die Schwierigkeiten des Unterrichts durch gesonderte Behandlung zu vermindern, würde mehr sein als ein bloßer Zeitverlust. Es müssen andere Wege gefunden werden, um dem pädagogischen Grundsatz der Steigerung der Anforderungen Genüge zu tun.

Bei Licht besehen, bietet uns diese Frage keine Schwierigkeit mehr.

Wenn es überhaupt so etwas wie eine philosophische Forschungsmethode gibt, so muß sie — denn darin besteht ja ihr Wesen — eine zweckmäßige Anweisung für die schrittweise Lösung der Probleme enthalten. Es kann sich also nur darum handeln, den Schüler selbst den Weg der regressiven Methode gehen zu lassen. Daher ist denn das Nächste, den Schüler auf dem Boden der Erfahrung festen Fuß fassen zu lassen, was freilich schwerer ist, als ein unbefangener Beurteiler glauben möchte. Denn nichts verpönt der Adept der Philosophie so sehr wie den konkreten Verstandesgebrauch, der auf die Beurteilung von Tatsachen geht und ihn damit nötigt, sich der niederen Erkenntnismittel seiner fünf Sinne zu erinnern. Fragen Sie jemanden in einer philosophischen Übung: „Was sehen Sie an der Tafel?“ — Sie können sicher sein, daß der Gefragte den Blick zu Boden senken wird, und auf die Wiederholung der Frage: „Was sehen Sie *an der Tafel?*“ sich endlich einen Satz abringt, der mit „Wenn“ beginnt, womit er denn bekundet, daß die Welt der Tatsachen für ihn nicht existiert.

Die gleiche Mißachtung legt er an den Tag, wenn an ihn die Aufforderung ergeht, ein Beispiel zu nennen. Sofort schweift er in erträumte Welten, oder doch, wenn man ihn zwingt, auf diesem

Planeten zu bleiben, in die Wüste oder an das Meeresufer, so daß man sich fragt, ob denn wirklich der Fall, daß man von Löwen angefallen oder vom Tod des Ertrinkens gerettet wird, zu den typischsten Erlebnissen im Bekanntenkreis der Philosophen gehört. Die „Wenn-So“-Sätze, die ausgedachten Beispiele, und endlich der voreilige Wunsch nach Definitionen kennzeichnen nicht so sehr den unbefangenen Anfänger als vielmehr den philosophisch verbildeten Dilettanten. Und immer ist er es, der durch seine Scheinweisheit den ruhigen und einfachen Untersuchungsgang stört.

Ich erinnere mich einer Logik-Übung, wo der Wunsch, von allgemeinen Definitionen auszugehen, — in der Meinung, daß man die fraglichen Begriffe sonst nicht anwenden könne — viel unfruchtbare Mühe hervorgerufen hat. Es wurde nämlich, trotz meiner Warnungen, die zuerst aufgeworfene Frage festgehalten: „Was ist ein Begriff?“

Und so dauerte es denn auch nicht lange, daß nach flüchtigem Hinweis auf das Beispiel des Begriffs der Lampe die „allgemeine Lampe“ erschien, ausgestattet mit allen wesentlichen Merkmalen aller besonderen Lampen, und der Kampf um den Nachweis der Existenz dieser, mit allen wesentlichen Merkmalen aller besonderen Lampen ausgestatteten Lampe aufs heftigste entbrannte. Meine bescheidene Frage: ob diese „allgemeine Lampe“ mit Gas oder Elektrizität oder mit Petroleum betrieben werde, blieb, als der philosophischen Erörterung unwürdig, unbeantwortet; bis erst nach vielen Stunden gerade durch die Wiederaufnahme der Frage nach dem Betriebsstoff die Existenz der „allgemeinen Lampe“ verneint werden mußte. Man entdeckte nämlich, daß verschiedene Beleuchtungsarten für eine und dieselbe Lampe — und sei sie noch so allgemein sich ausschließen. Man hatte damit, von der

Anwendung ausgehend, — unvermutet — den Satz des Widerspruchs entdeckt nach regressiver Methode. Den Begriff aber des Begriffs zu definieren, das blieb ein vergebliches Bemühen, wie ja auch im Kreis des SOKRATES die Definitionen fast immer mißglückt sind.

Dürfen wir wirklich annehmen, daß solche Mißerfolge ihren Grund allemal in Umständen haben, die außerhalb der sokratischen Methode selbst liegen? Könnte nicht doch in ihrem Wesen eine Schranke liegen, die es unmöglich macht, tiefere Probleme mit ihr zu bewältigen?

Aber ehe wir hierüber eine abschließende Entscheidung fällen, wollen wir noch eines die Anwendung der sokratischen Methode erschwerenden Umstandes gedenken, der, so eng er auch mit ihrem Wesen zusammenhängt, doch noch außer ihr liegt und berücksichtigt sein will, ehe man der sokratischen Methode selbst Grenzen zieht.

Man hat den Sinn der sokratischen Dialoge darin gesucht, daß das gemeinsame Denken die Wahrheit leichter ins Bewußtsein treten lasse als das schweigende Nachsinnen. Daran ist offenbar vieles richtig. Und doch wird manch einer gegen dies Lob bedenklich gestimmt, der bei einer philosophischen Debatte das Durcheinander der Fragen und Antworten vernimmt und, trotz Wahrung einer äußeren Disziplin, die Ruhe vermißt, die zum Nachdenken gehört. Es kann nicht ausbleiben, daß die Aussprüche anderer als störend empfunden werden, sei es, daß man sich durch gute Bemerkungen bevormundet fühlt, sei es, daß man durch schlechte abgelenkt wird. Es kann nicht ausbleiben, daß die Fortsetzung der Mitarbeit zu einer Nervenprobe wird, zu der dann auch noch die wachsenden Anforderungen an den Takt und an die persönliche Toleranz beitragen.

Diese Störungen können durch den Leiter weitgehend ausgeschaltet werden, indem er z. B. verständnislose Antworten scharenweise übergeht, die richtigen Antworten mit sokratischer Ironie in Zweifel zieht, oder eine nervöse Unruhe durch ein verständnisvolles Wort zur Entspannung bringt. Aber seine Kraft, die Harmonie des Gedankenspiels herzustellen, hat ihre Grenze da, wo die Bereitschaft auf der Gegenseite fehlt, die gemeinsame Arbeit mit Kraft zu fördern.

Man mag sagen, daß der Schüler infolge seiner noch unvollkommenen Einsicht viele Störungen nicht vermeiden kann; aber die Hindernisse, die ich hier im Auge habe, liegen nicht auf intellektuellem Gebiet, und an ihnen findet eben darum auch die größte Kunst des Lehrers eine unübersteigliche Schranke.

Seine Fähigkeit, die geistige Disziplin durchzuführen, kann sich ihrerseits nur entfalten auf Grund einer Willensdisziplin von Seiten der Schüler. Es mag Ihnen befremdlich klingen — aber es verhält sich in der Tat so —, daß man zum Philosophen wird nicht durch die Gaben des Geistes, sondern durch die Anstrengungen des Willens.

Ja wohl, das Philosophieren erfordert besondere Geisteskraft. Aber wer wird sie aufbieten?

Gewiß nicht der, der sich auf seine bloße Geisteskraft verläßt. Er wird unfehlbar mürbe werden, wenn bei tiefer dringendem Studium die Schwierigkeiten sich häufen. Er wird zwar, dank seiner Intelligenz, diese Schwierigkeiten noch erkennen, sogar sehr deutlich erkennen. Aber die Spannkraft, sich die Aufgabe immer von neuem zu stellen, bis zum Ziel bei ihr zu beharren und nicht vor dem zersetzenden Zweifel zu kapitulieren, — diese Spannkraft ist nur die Kraft eines stählernen Willens; eine Kraft, von der der tändelnde Witz des bloßen Dialektikers nichts weiß.

Das Feuerwerk seines Geistes ist für die Wissenschaft am Ende gerade so unfruchtbar wie die Geistesstumpfheit, die schon vor dem ersten Hindernis zurückweicht. Es ist kein Zufall, wenn diejenigen Forscher, die in der Geschichte der Philosophie die Dialektik entscheidend fortgebildet haben, zugleich Philosophen waren in des Wortes ursprünglicher Bedeutung. Nur weil sie die Weisheit liebten, haben sie vermocht, die „zahlreichen Schwierigkeiten und die große dazu erforderliche Mühe" auf sich zu nehmen, von denen PLATON in einem Brief spricht, wo es denn weiter heißt:

„Ist nämlich, wer das hört, ein wahrhafter Freund der Weisheit, innerlich mit ihr verwandt und als Gottbegeisterter berufen, sich mit ihr zu befassen, so glaubt er, Kunde erhalten zu haben von einem Wege, der in ein Wunderland führt, das zu erreichen er fortab alle Kraft einsetzen müsse: lieber will er auf das Leben verzichten als auf dieses Ziel."

„Ganz anders diejenigen, die mit der Philosophie nicht wahrhaft verwachsen sind, sondern sich in dem nur äußerlichen Farbenschimmer bloßer Meinungen gefallen, gleichend den Leuten, deren Körper von der Sonne gebräunt ist: wenn sie den Umfang des Wissensgebietes und das hohe Maß der erforderlichen Anstrengung gewahr werden und sehen, daß die streng sittliche Lebensweise die einzig für diese Aufgabe passende ist, so erscheint ihnen die Sache schwierig und über ihre Kräfte hinausliegend."

Das ist das klare und sicherste Kennzeichen der „Genußmenschen, die zu ausharrender Anstrengung unfähig sind. So geprüft, können sie die Schuld nie auf den" Leiter „schieben, sondern nur auf sich selbst, auf ihre Unfähigkeit nämlich, alles für die Erfüllung der Aufgabe Erforderliche zu leisten."[28]

---

[28] PLATON: Briefe. A. a. O., Seite 70 f.

„Kurz und gut: wer sich nicht innerlich mit der Sache verwandt fühlt, den kann auch Fassungskraft und Gedächtnisstärke hier nicht zum Ziele führen; denn bei widerstrebender Geistesrichtung schlägt die Philosophie in der Seele überhaupt nicht Wurzel."[24]

Die Willenskraft, die wir mit PLATON von dem Philosophen fordern müssen, erst zu bilden, kann nicht, gleichsam nebenher, im philosophischen Unterricht gelingen. Sie muß als Frucht der vorausgehenden Erziehung mitgebracht werden. Sache des Leiters ist es, die nun einmal unerläßlichen Forderungen an den Willen unnachgiebig hochzuhalten, aus Achtung vor den Schülern selbst. Fehlt es ihm an der dazu nötigen Festigkeit, läßt er sich zu angeblichen Erleichterungen bewegen, oder führt er sie selbst herbei, um die Gefolgschaft festzuhalten, so hat er sein philosophisches Ziel bereits verraten. Er darf keine andere Wahl kennen, als auf seinen Ansprüchen zu bestehen — oder die Arbeit aufzugeben. Alles andere ist würdeloser Kompromiß.

Natürlich soll der Schüler wissen, welche Forderungen im einzelnen an seinen Willen gestellt werden. Diese Forderungen erschöpfen sich in dem Minimum dessen, was dazu gehört, Gedanken in Gemeinschaft zu prüfen.

Es handelt sich also zunächst um die Mitteilung von Gedanken, und nicht von Wissensstoff, sei dieser auch das Wissen um fremde Gedanken. Es handelt sich ferner um ihre Mitteilung in deutlicher, klarer Sprache. Erst der Zwang zur Mitteilung gibt eine Handhabe für die Prüfung der Bestimmtheit und Klarheit der eigenen Vorstellungen. Die Berufung auf das richtige Gefühl, dem nur der Ausdruck mangelt, gilt hier nicht. Das Gefühl ist zwar der erste und nächste Führer auf dem Weg

[24] Ebenda, Seite 76.

zur Wahrheit, aber es ist ebenso oft ein Beschützer der Vorurteile. In einer wissenschaftlichen Frage bedarf daher das Gefühl der Aufklärung, damit es nach Begriffen und geordnetem Schlußverfahren beurteilt werden kann. Diese Untersuchung verlangt eine Mitteilung der Gedanken in einer vernehmlichen und gemeinverständlichen Sprache, die keine Vieldeutigkeit duldet. Die Einführung einer Kunstsprache ist für das Philosophieren nicht nur nicht erforderlich, sondern der Sicherheit seines Fortganges sogar schädlich. Sie bringt die ohnehin abstrakten und schwierigen metaphysischen Angelegenheiten in das Licht einer Geheimwissenschaft, zu deren Enthüllung nur höhere Geisteskräfte taugen, und verhindert dadurch die Besinnung auf die Entscheidungen der unbefangenen Urteilskraft, die, wie wir gesehen haben, den Ausgangspunkt des sinnvollen Philosophierens bilden. Die unbefangene Urteilskraft hält sich für ihre Urteile an gegebene Begriffe und nicht an künstliche Reflexionen und verständigt sich über sie im engen Anschluß an den Sprachgebrauch.

Um diese Begriffe rein aufzufassen, bedarf es freilich ihrer Isolierung. Durch Abstraktion gelingt es, die anfangs mit anderen Vorstellungen vermengten Begriffe abzusondern, sie nach und nach in ihre Elemente zu zerlegen, und durch solche Erörterungen zu den Grundbegriffen aufzusteigen. Die Anknüpfung an die gegebenen Begriffe behütet den Philosophen davor, sein künftiges System mit bloß ausgedachten Gegenständen und willkürlichen Hirngespinsten zu bevölkern. Denn zieht der Philosoph die unbefangene Urteilskraft nicht zu Rate, so wird er sich verleiten lassen, die philosophischen Begriffe konstruktiv durch willkürliche Zusammenfügung einzelner Merkmale zu bilden, ohne die Gewähr für die Existenz eines der Konstruktion entsprechenden Gegenstandes. Was ihn dann noch mit dem kritischen Philo-

sophen verbindet, ist allenfalls noch der Gebrauch der gleichen Worte. Er bezeichnet seinen künstlichen Begriff mit dem gleichen Wort wie jener seinen gegebenen Begriff. Er will freilich unter diesem Wort etwas anderes verstanden wissen. Er sagt: Ich – und meint: Weltvernunft. Er sagt: Gott – und meint: Seelenfrieden. Er sagt: Staat – und meint: Macht, die keinem Gesetz unterworfen ist. Er sagt: Ehe – und meint: unauflösliche Liebesgemeinschaft. Er sagt: Raum – und meint: Ohrlabyrinth. Die Sprache ist bei ihm mit einem künstlichen Sinn erfüllt. Sie ist, obwohl man es ihr nicht anmerkt, in Wahrheit eine Kunstsprache – und eine weit gefährlichere, als wenn der Philosoph durch Prägung von Fremdwörtern den besonderen Sinn seiner Sprache angedeutet hätte. Denn der Gleichklang der Worte verleitet den Unbefangenen, diesen Worten die ihm geläufigen Begriffe unterzulegen, was dann zu Mißverständnissen Anlaß gibt. Sie verleitet aber – was verhängnisvoller ist – den Schöpfer der Kunstsprache, sich einer gleitenden Wortbedeutung zu bedienen, und mit Hilfe solcher Begriffsverschiebung Scheinbeweise zu führen. In diesem Mißbrauch bloßer Nominaldefinitionen stoßen wir auf einen der verbreitetsten und tiefstliegenden dialektischen Fehler, einen Fehler, dessen Aufdeckung eben dadurch erschwert ist, daß die Tatsache der Begriffsverschiebung nicht ohne weiteres durch Verweisung auf die Anschauung feststellbar ist. Aber sie verrät sich durch ihre Folgen, durch die eigentümliche Erscheinung, daß sich dem geführten Scheinbeweis mit Hilfe der gleichen Nominaldefinition ein Gegenbeweis gegenüber stellen läßt, der den gleichen Schein des Rechts für sich hat.

Das berühmteste und in der Tat denkwürdigste Beispiel solcher Antithetik bilden die von KANT entdeckten und aufgelösten Antinomien. Was KANT von diesem klassischen Beispiel der Anti-

nomien sagt, daß es nämlich die wohltätigste Verirrung in der Geschichte der Vernunft sei, da es zum Anstoß wird, dem Grund des Blendwerks nachzuforschen und die Versöhnung der Vernunft mit sich selbst herzustellen, das hat entsprechende Bedeutung für jeden Fall eines solchen dialektischen Widerstreits.

Es scheint vielleicht, als ob wir mit den letzten Betrachtungen etwas abgeirrt wären, da wir doch bei der Forderung standen, daß sich der Schüler einer vernehmlichen und gemeinverständlichen Sprache bedienen soll. In Wahrheit aber haben wir uns nun ein tieferes Verständnis verschafft für die Bedeutung dieser Forderung.

Was gewinnen wir nach alledem mit dieser Forderung an den Schüler?

Nur wer durch das Band dieser Sprache sich an die gegebenen Begriffe hält und in deren Erörterung geübt ist, schärft seine Kritik gegenüber jeder willkürlichen Definition und gegenüber jedem Scheinbeweis, der aus solcher Nominaldefinition erschlichen wird. Es gelingt im sokratischen Unterricht, wenn die Forderung einer einfachen und reinen Sprache eingehalten wird, durch bloßes Hinschreiben der Lehrsätze zweier einander widerstreitender Doktrinen die Aufmerksamkeit auf die ihnen zu Grunde liegende Nominaldefinition zu lenken, deren Mißbrauch aufzudecken, und damit beide Lehrmeinungen zu stürzen. Es gelingt diese dialektische Leistung und das ist das an ihr Bedeutsame nicht durch Gedankenblitze, sondern methodisch, d. h. hier: durch schrittweises Aufsuchen der versteckten Voraussetzung, die den einander widerstreitenden Urteilen zu Grunde liegt.

Und es gelingt das Auffinden dieser Methode, wenn derjenige, der durch ein solches Sophisma stutzig geworden ist, auf den Sinn der Worte achtet, die, bei ungekünsteltem Gebrauch, ihn auf die Spur des Fehlers weisen.

Verstehen Sie mich recht. Ich mache mich nicht zum Vertreter der Ansicht, wonach der sogenannte „gesunde Menschenverstand“ und seine Sprache ausreichten, um die Ansprüche wissenschaftlichen Philosophierens zu befriedigen. Ich habe auch nicht die Absicht, durch den Hinweis auf einfache und, wie es scheint, leicht zu erfüllende Anfangsbedingungen die Tatsache zu verschleiern, daß das Philosophieren in seinem Fortgang eine strenge und schwer zu bewältigende Kunst der Abstraktion verlangt. Worauf es mir ankommt, ist dies: Daß der erste Schritt zur Ausbildung dieser Kunst von niemand ungestraft übersprungen werden kann. Der Abstraktion muß etwas vorliegen, von dem sie abstrahiert. Was der Philosophie zuerst und greifbar vorliegt, ist die Sprache als Bezeichnung der Begriffe durch Worte. In ihrem Reichtum, dessen Quellen mannigfach fließen, lebt verborgen die Vernunft. Der Verstand deckt, indem er die durch Anschauung bestimmten Vorstellungen absondert, die Vernunfterkenntnis auf.

Wie SOKRATES unablässig bemüht war, die Schlosser und Schmiede zu befragen und sich mit seinen Schülern zu allererst über ihr Treiben zu verständigen, so soll jeder Philosoph anknüpfen an die lebendige Sprache, um die Sprache seiner abstrakten Wissenschaft aus ihren reinen Elementen zu entwickeln.

Damit bin ich am Ende der Forderungen, die für den Schüler gelten. Ihre Schwierigkeit liegt nicht in der Erfüllung ihrer Einzelheiten, sondern in der Bindung an ihre Gesamtheit. Ich sagte vorhin: Der Arbeitsvertrag fordert von dem Schüler nichts anderes als Mitteilung der Gedanken. Sie werden verstehen, wenn ich dasselbe jetzt mit den Worten ausdrücke: Er fordert von ihm Unterwerfung unter die Methode des Philosophierens, wobei der sokratische Unterricht nichts anderes bezweckt, als dem Schüler

die Selbstprüfung zu ermöglichen über die Einhaltung seines Vertrages.

Unsere Prüfung der sokratischen Methode nähert sich ihrem Ende.

Nachdem wir die die Anwendung betreffenden Schwierigkeiten erörtert haben, bleibt noch das eine Bedenken stehen, ob die Ungunst ihres Schicksals nicht doch, wenigstens zum Teil, in ihr selbst begründet ist, ob nicht in ihr selbst eine Grenze liegt, die ihre Brauchbarkeit einschränkt.

Wenn uns etwas veranlassen muß, dieses Bedenken ernst zu nehmen, so ist es die merkwürdige Tatsache, daß gerade der eigentliche Vollender der kritischen Philosophie, der Wiederhersteller der sokratisch-platonischen Lehre von der Wiedererinnerung und der Selbstgewißheit des Geistes, daß gerade dieser Größte unter allen Sokratikern die sokratische Unterrichtsmethode nur bedingt anerkannt hat, weil er sie für unzureichend hielt, die Selbstverständigung des Geistes zum Ziel zu führen. Er billigt ihr zu, daß sie den Lehrling anfangs leiten kann, er fordert sogar mit Bestimmtheit, daß aller philosophische Unterricht dem Geiste der sokratischen Methode folge, deren Wesen nicht sowohl in der dialogischen Form bestehe, als vielmehr darin, „von gewöhnlichen Gegenständen des täglichen Lebens auszugehen und sich durch diese erst auf wissenschaftliche Ansichten hinüberführen zu lassen“ [25] „Sobald es aber“, wie FRIES sagt, „auf höhere Wahrheiten ankommt, die der Anschaulichkeit und der täglichen Lebenserfahrung entzogener sind“, hält er nichts davon, den Schüler die Wahrheit selbst finden zu lassen.[26] „Hier“, sagt er, „muß der

[25] FRIES: „System der Logik“, Seite 449. 3. Auflage, 1837, neu herausgegeben Leipzig 1914.

[26] FRIES: „Die Geschichte der Philosophie“, erster Band, Seite 253 Halle 1837.

Lehrer eine nach feinen Abstraktionen gebildete Sprache mitteilen, welche eben noch nicht vollständig im Besitz des Schülers ist, sondern ihm durch den Unterricht erst angebildet werden soll."[27]

Von dieser Art des mitteilenden Unterrichts, die freilich — nach FRIES' eigenen Worten — „Schritt vor Schritt zum Mitdenken einladet" [28], hat FRIES' in seinem Lehrroman „Julius und Evagoras" eine Probe gegeben. Und in der Tat, sokratisch ist dieser Unterricht nicht.

So wenig ich einen wirklich gelungenen platonischen Dialog, wie er historisch nicht vorliegt, zum Gegenstand einer philosophischen Übung machen würde, gerade weil er den erfinderischen Gedankengang des Schülers vorwegnimmt, so wenig liegt bei „Julius und Evagoras" ein Hindernis vor, dieses Buch einer solchen Übung zu Grunde zu legen. Denn die Entwicklung der abstrakten Gedankengänge, die dem Leser hier geboten wird, — so musterhaft sie im übrigen ist — „ladet" den Schüler zwar zur kritischen Nachprüfung des Vorgetragenen „ein" — wie FRIES es verlangt —, aber sie bietet keinerlei Gewähr, daß er der Einladung Folge leistet und, auf eigene Füße gestellt, der Schwierigkeiten Herr werden wird, die ihm dann in den Weg kommen könnten. Lassen Sie Ihre Schüler das schöne und aufschlußreiche Kapitel über die „Quellen der Gewißheit" studieren, und ich mache mich anheischig, in einer sokratischen Aussprache den Nachweis zu liefern, daß bei den Schülern noch alles fehlt, das Gelernte selbständig zu verantworten. Den Schlüssel für dieses Rätsel bietet Ihnen GOETHEs Wort: „Man sieht nur, was man weiß."

Es nützt nun einmal nichts, eine richtige, klare und wohlbegründete Lehre vor dem Schüler auszubreiten, — es nützt nichts, selbst wenn der Einladung zum Mitdenken vom Schüler Folge ge-

---

[27] FRIES: „System der Logik", Seite 436. A. a. O.
[28] Ebenda.

leistet wird, – ja es nützt sogar nichts, den Schüler auf die Schwierigkeiten hinzuweisen, die der überwinden muß, der selbständig solche Ergebnisse finden will. Dem Schüler, der zur selbständigen Beherrschung des philosophischen Lehrgehalts vordringen soll, kann es nicht erspart bleiben, aus der bloßen Kenntnisnahme der Probleme und ihrer Schwierigkeiten herauszutreten und in unablässiger Übung mit ihnen zu ringen, um sie, durch den täglichen Umgang mit ihnen, mit all ihren Tücken und Fallstricken und in ihren mannigfachen Gestalten meistern zu lernen. Der Vortrag des Lehrers, der, wie Fries verlangt, in einer „nach feinen Abstraktionen gebildeten Sprache“ erfolgen soll, verhüllt aber, gerade vermöge seiner Sicherheit und Reinheit, die Schwierigkeiten, die der Bildung solcher Geistesklarheit und Wortschärfe im Wege stehen, und bringt es mit sich, daß letzten Endes nur der schon sokratisch Gebildete den philosophischen Gehalt und die Festigkeit und Selbständigkeit der Darstellung sich zu eigen machen wird.

Was Fries die sokratische Methode hat unterschätzen lassen, hat seinen Grund einmal darin, daß er in der Methode des Sokrates die sokratische Methode nicht fand und nicht finden konnte, und in dieser Tatsache eine Bestätigung erblickte für seine Ansicht von der Unzulänglichkeit der sokratischen Methode. Der andere Grund und ich glaube, der tiefere – liegt in dem besonderen Charakter der Fries'schen Genialität. Fries vereinigte mit einem in der Geschichte der Philosophie einzig dastehenden Wahrheitsgefühl eine Sprachbegabung, die ihm mit nachtwandlerischer Sicherheit das dem philosophischen Gedanken angemessene Wort lieferte. Ein so überlegener, freier und reicher Geist wird stets nur schwer die hinreichende Berührung finden mit der Geistesart der weniger selbständig Denkenden. Er ver-

kennt leicht die Gefahr des Dogmatimus, die dem Unselbständigeren auch da noch droht, wo der belehrende Vortrag, für sich betrachtet, das höchste Maß an Klarheit und Bestimmtheit des Ausdrucks erreicht hat. Ein solcher Geist kann durch seine Überlegenheit ein Führer der Jahrtausende werden, aber er ist darauf angewiesen, daß sich Lehrer finden, die seine Sprache erst aufschließen, indem sie mit Hilfe der sokratischen „Maieutik" jene beschwerlichen und langwierigen Übungen einleiten, die den nicht schrecken dürfen, der ein Jünger der Philosophie werden will.

Ich behaupte, daß dieser Kunst keine Grenzen gesetzt sind.

Ich habe es erlebt, daß eine sokratische Übung über einen so abstrakten Gegenstand wie den der philosophischen Rechtslehre nicht nur gelang, sondern bis zum Aufbau des Systems hinaufführte.

Sie werden sagen: Das sind Behauptungen! – und die sokratische Ironie reicht bei mir noch aus, meine mißliche Lage, die ich übrigens im ersten Satz meiner Rede zugestanden habe, zu bekennen. Denn für die Sache, die ich hier führe, wird schließlich doch niemand anders als durch das Zeugnis des Experiments und also durch eigene Erfahrungen gewonnen werden.

Aber sehen wir uns um: Gibt es nicht vielleicht wenigstens ein Gegenexperiment, das seinerseits einfach und bekannt genug ist, um uns einen bündigen Rückschluß auf die uns beschäftigende Frage zu gestatten?

Was für ein Experiment könnte das sein?

Wenn ein nicht-sokratisch geleiteter Unterricht in der Philosophie zum Ziel führen könnte, so müßte ein solcher Unterricht in einer Wissenschaft, die nicht mit den besonderen Schwierigkeiten der philosophischen Erkenntnis zu kämpfen hat, in der vielmehr, vom ersten bis zum letzten Schritt, auch bei dogmati-

schem Vortrag, alles restlos und lückenlos klar wird, a fortiori zum Ziel führen.

Fragen wir uns: Gibt es eine solche Wissenschaft? Und wenn es sie gibt, erfreut sie sich eines Platzes inmitten der Unterrichtsfächer an unseren Schulen und Hochschulen?

Wir wissen alle: Eine solche Wissenschaft gibt es in der Tat. Die Mathematik erfüllt die beiden verlangten Bedingungen. „Wir sind im Besitz“, sagt einer der klassischen französischen Mathematiker. Das fragliche Experiment liegt uns also vor, und wir müssen sein Ergebnis nur mit der nötigen Unvoreingenommenheit betrachten.

Was lehrt es?

Wir wollen hier nichts beschönigen und niemanden anklagen. Aber da wir Lehrer heute unter uns sind, wollen wir das öffentliche Geheimnis ruhig aussprechen: Der Erfolg ist – im großen betrachtet – ein negativer. Wir wissen alle aus eigener Erfahrung, daß selbst fähige und Anstrengungen nicht scheuende Schüler und Hochschüler, wenn man sie auf Herz und Nieren prüft, schon in den elementaren mathematischen Angelegenheiten unsicher sind und ihr Nicht-Wissen entdecken.

Der Rückschluß, von dem ich sprach, läßt sich also ziehen; und ich sehe vor ihm kein Entrinnen. Es mag einer sagen: Es gibt überhaupt kein Verstehen bei irgend einem Unterricht. Das läßt sich vertreten. Aber darüber sprechen wir als Pädagogen nicht. Wir gehen hier von der Möglichkeit eines sinnvollen Unterrichts aus. Und da kommen wir zu dem Schluß, daß, wenn anders es überhaupt eine Gewähr für das Verstehen einer Sache gibt, der sokratische Unterricht solche Gewähr übernimmt. Und damit haben wir mehr gewonnen, als wir suchten. Denn dieser Schluß

gilt ja nicht nur für die Philosophie, sondern für jedes Fach, wo überhaupt von Verstehen die Rede sein kann.

Daß jener pädagogische Mißstand in der Tat nicht nur die Schuld unfähiger Lehrer ist, sondern noch einen tiefer liegenden Grund haben muß, daß, mit anderen Worten, auch der beste mathematische Unterricht, wenn er nach dogmatischer Methode erfolgt, trotz aller seiner Klarheit gründliches Verständnis nicht erzwingen kann, das bestätigt uns ein Experiment, das im großen durch die Geschichte selbst angestellt worden ist und das die Beachtung aller Freunde des mathematischen Unterrichts verdient.

Die Elemente der Infinitesimalrechnung, die heutzutage bereits im Unterricht an den höheren Schulen behandelt werden, sind, was Klarheit und Strenge der Begründung betrifft, erst seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ein fester und allgemein anerkannter Besitzstand der Wissenschaft geworden. Zwar waren ihre wichtigsten Ergebnisse schon seit LEIBNIZ und NEWTON allgemein bekannt, aber über ihre Grundlagen herrschte ein Streit, der trotz der zahlreich und unermüdlich wiederholten Versuche, hier Klarheit zu schaffen, nur immer neue Dunkelheiten und Paradoxien zu Tage förderte, so daß der geistreiche BERKELEY, nicht ohne Grund bei der damaligen Verfassung dieser mathematischen Disziplin, den Beweis zu führen unternehmen konnte, daß sie an Unverständlichkeit ihrer Lehren den Dogmen und Mysterien der Theologie nicht nachstünde.[29] Wir wissen heute, daß alle diese Rätsel lösbar, ja daß sie — dank den Arbeiten eines CAUCHY und WEIERSTRASS — wirklich gelöst sind und daß dieser Zweig der Mathematik derselben restlosen Klarheit und Durchsichtigkeit des

---

[29] GEORGE BERKELEY: „The Analyst; or, a Discourse addressed to an Infidel Mathematician. Wherein it is examined whether the Object, Principles and Inferences of the modern Analysis are more distinctly conceived, or more evidently deduced, than Religious Mysteries and Points of Faith.“ 1734.

Aufbaus fähig ist wie die elementare Geometrie. Die volle Evidenz stellt sich auch hier ein, sobald nur einmal die Aufmerksamkeit auf den entscheidenden Punkt gelenkt ist. Aber eben dies gelingt nur schwer und bleibt eine Kunst, die sich jeder Schüler von neuem selbst erarbeiten muß.

Wie sehr dies der Fall ist, dafür will ich als Beweis zwei besonders denkwürdige Tatsachen anführen.

Die eine ist der Umstand, daß sich in der, seit ihrem Erscheinen allgemein bekannten und berühmten Darstellung NEWTONs jener entscheidende, von CAUCHY und WEIERSTRASS zur Geltung gebrachte Gesichtspunkt nicht nur überhaupt angegeben findet, sondern dies auch in einer Formulierung, die an Klarheit, Präzision und Prägnanz die höchsten Ansprüche erfüllt, die die Wissenschaft heute zu stellen vermag, — ja noch mehr, unter ausdrücklicher Warnung vor eben dem Mißverständnis, das, wie wir heute wissen, die nachfolgenden Generationen der Mathematiker so sehr in seinem Bann gehalten hat, daß sie das eindringliche „Hüte Dich!“ — „Cave!“ — an der ihnen allen bekannten klassischen Stelle des NEWTONschen Werkes[30] überhaupt nicht in ihr Bewußtsein aufzunehmen vermochten.

Die andere Tatsache, die zu dieser gleichsam das Gegenstück bildet, ist der Umstand, daß auch noch nach WEIERSTRASS der endlich beigelegte Streit abermals aufleben konnte. Und zwar nicht nur bei Dilettanten, an denen es nie mangeln wird, sondern unter der Führung eines gerade um die Funktionentheorie so verdienten Forschers wie PAUL DU BOIS-REYMOND. Seine „Lösung“, so erklärt er selbst, „ist, daß es ein Rätsel bleibt und bleiben wird“[31]

[30] NEWTON: „Philosophiae naturalis principia mathematica“, Liber primus, Scholium.

[31] PAUL DU BOIS-REYMOND: „Die allgemeine Funktionentheorie“, erster Teil, Seite 2. Tübingen 1882.

Welch eindringlich mahnendes Beispiel für das Mißverhältnis zwischen der objektiven Klarheit und systematischen Vollkommenheit einer wissenschaftlichen Lehre einerseits und der pädagogischen Gewähr für das Verständnis andererseits. Gerade der philosophische Kopf, der auch ein mathematisches Ergebnis nicht bloß hinnehmen will, sondern darüber philosophiert, d. h. es in den Grundlagen zu verstehen und mit seinem übrigen Wissen in Harmonie zu bringen strebt, gerade er muß, wenn er nicht zu den Seltenen gehört, die aus eigener Kraft zur Klarheit durchdringen, scheitern. Und so kommt es dahin, daß selbst die Mathematik, statt das unverrückbare Richtmaß und Vorbild zu bleiben, durch das auch der Philosophie geholfen werden könnte, vielmehr von dieser mit in den Strudel der Verwirrung hineingezogen wird.

Hiermit glaube ich zugleich die gewichtigste Äußerung beantwortet zu haben, die mir über den Wert der sokratischen Methode für den mathematischen Unterricht bekannt geworden ist. Diese Äußerung stammt nämlich von keinem anderen als — WEIERSTRASS. WEIERSTRASS hat der sokratischen Methode eine eigene Abhandlung gewidmet.[32] Schon diese Tatsache allein ist ein Ausdruck der Schätzung und des Verständnisses, die der tiefdenkende Mathematiker und Pädagoge unserem Gegenstand entgegengebracht hat. Und dasselbe bezeugen im einzelnen seine Ausführungen. Wenn WEIERSTRASS dennoch den Wert der sokratischen Methode, deren grundsätzliche Durchführbarkeit in der Philosophie und in der reinen Mathematik — im Gegensatz zu den Erfahrungswissenschaften — er nachweist, für den Unterricht an den Schulen nur gering veranschlagt, so einmal, weil ihm die äußeren Schwierigkeiten, die hier unleugbar bestehen und von denen ich ausführlich gesprochen habe, unüberwindlich erscheinen. Sodann aber offen-

[32] WEIERSTRASS: „Mathematische Werke", dritter Band, Anhang, Seite 315—329. Berlin 1903.

sichtlich auch aus einer, bei dem Genie des großen Forschers sehr begreiflichen, Vorliebe für den zusammenhängenden Vortrag mit seinen großen Überblicken und der architektonischen Schönheit seines Aufbaus. Er gesteht zwar zu, daß ein solcher Vortrag, „wenn er von Erfolg sein soll, Schüler von bereits reiferem Geiste voraussetzt". Doch da nach seiner Meinung auch „die sokratische Methode in ihrem wahren Geiste durchgeführt" „weniger für Knaben als für reifere Jünglinge paßt", so fragt man vergeblich, woher die Reife des Geistes kommen soll, die der nicht-sokratischen Lehrart den Erfolg sichert. –

Welche Reife des Geistes müssen unsere Schüler haben, wenn wir ihnen zumuten, den Weierstrass-Schüler Paul du Bois-Reymond und den Newton-Schüler Euler an Tiefe des Verständnisses zu übertreffen!

Unser Ergebnis könnte zu pessimistischen Folgerungen stimmen. Aber recht besehen stehen wir nicht am Ende. Was wir gefunden haben, weist uns ja gerade den Weg, den Grund des Mißstandes zu beheben, der als solcher allerdings schwerlich pessimistisch genug beurteilt werden kann.

Der Weg geht über die Mathematik. Es steht bei den Mathematikern, dem Skandal ein Ende zu machen, der bisher nicht nur das Ansehen der Philosophie gänzlich zerrüttet hat, sondern auch die Mathematik selbst mit dem Verlust des Ranges bedroht, den sie, dank ihrer machtvollen Stellung im Unterricht, im Geistesleben der Menschheit bisher behauptet hat.

Bei der hilflosen Lage, in der sich die Sache der sokratischen Methode befindet, kann die Hilfe nur kommen von einer Wissenschaft her, die jene Vorzüge vereinigt, von denen ich gesprochen

habe, und die in der Tat nur der Mathematik zukommen, Vorzüge, die ihr einen Vorsprung sichern, den die Philosophie aus eigener Kraft nie einholen wird.

Charakter und Ansehen der Mathematik als Wissenschaft stehen noch fest genug. Die Evidenz ihrer Ergebnisse kann durch keinen noch so kläglichen Unterricht auf die Dauer verdunkelt werden und wird immer eine Handhabe zur Orientierung bieten, mag sonst auch alles in Dunkelheit und Verwirrung stürzen.

Und so appelliere ich denn an die Mathematiker. Möchten sie sich der Geistesmacht bewußt werden, die in ihren Händen ruht, und des ihnen damit zufallenden Führerberufs in den Reichen der Wissenschaft und des Unterrichts. Die Philosophie kann heute den ihr von Haus aus zufallenden Schutz der geistigen Güter nicht übernehmen, deren Schicksal an das der sokratischen Methode geknüpft ist. Sie selbst ist, nachdem sie ihr Stiefkind verstoßen und sich dadurch seines belebenden und verjüngenden Einflusses beraubt hat, so kraftlos geworden, daß sie nunmehr bei ihrer Schwesterwissenschaft Aufnahme und Hilfe für die verstoßene Tochter erbitten muß.

Wenn ich daher heute am Anfang von einem Gebot der Ritterlichkeit sprach, das mich zum Anwalt der Verschmähten macht, so bin ich doch weit davon entfernt, meine Ohnmacht zu verkennen. Ich kann dieses Gebot der Ritterlichkeit nicht anders erfüllen als dadurch, daß ich meinen Schützling der Obhut der Mathematik anvertraue, in der Zuversicht, dort eine Pflegestätte für die Verstoßene zu wissen, in der sie sich kraftvoll entfalten kann, um endlich, wenn sie erstarkt sein wird, in ihre Heimat zurückzukehren und dort wohlgeordnete und gesetzliche Zustände einzuführen, und so zum Guten zu wenden, was an ihr gesündigt worden ist.